



This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

- + *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
- + *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
- + *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
- + *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at <http://books.google.com/>



Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

- + *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.
- + *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.
- + *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.
- + *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter <http://books.google.com> durchsuchen.



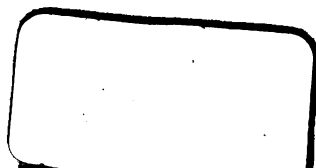
Educ 1048.23

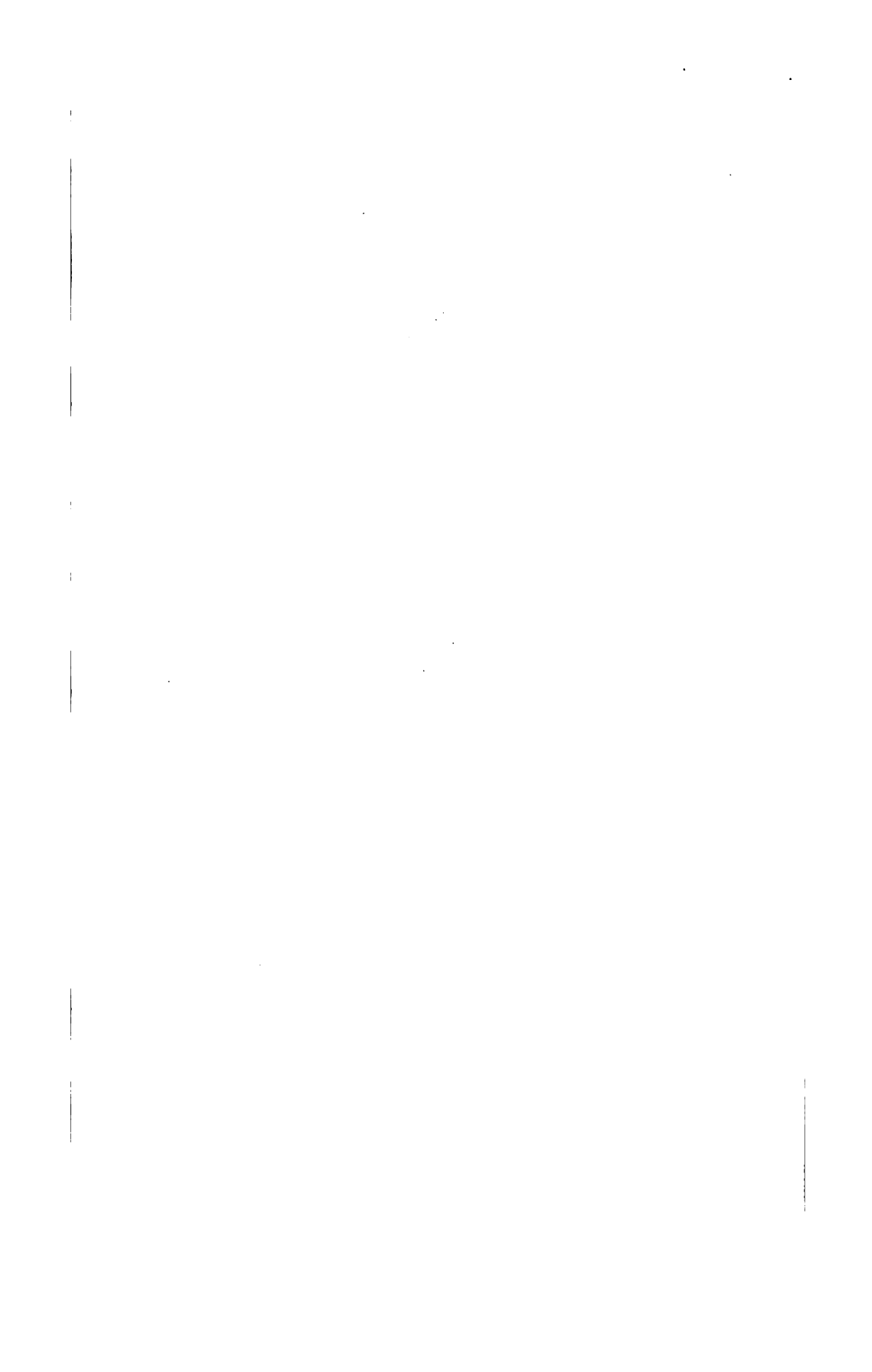


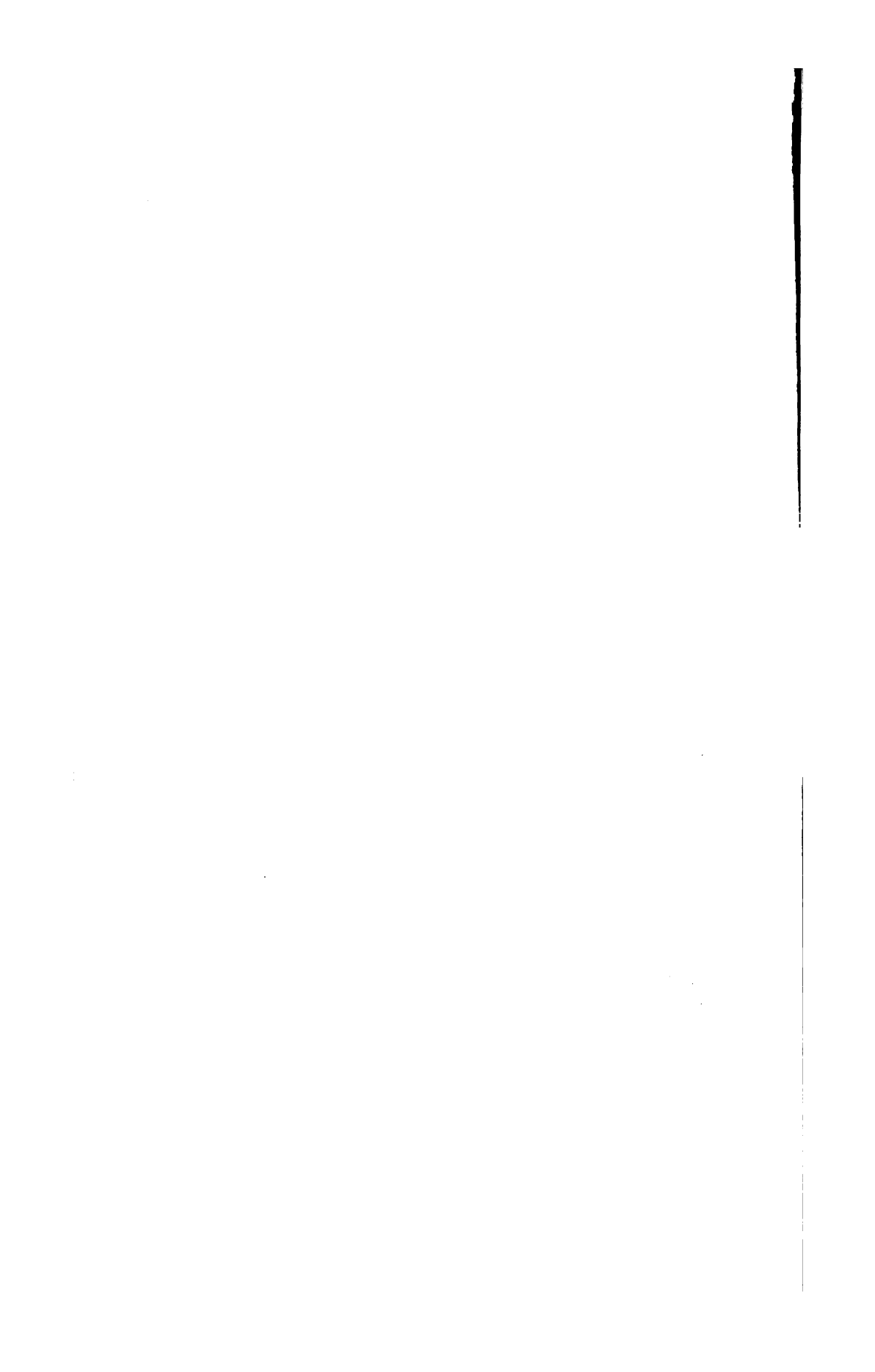
**Harvard College
Library**



By Exchange







G. STANLEY HALL.

DER

DEUTSCHE UNTERRICHT

AUF

HÖHEREN LEHRANSTALTEN.

EIN KRITISCH-ORGANISATORISCHER VERSUCH

VON

DR. ERNST LAAS,

ORD. PROFESSOR AN DER KAISERL. UNIVERSITÄT STRASSBURG.

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1872.

Educ 1048.23

✓



By exchange

V o r w o r t.

Die Absicht und Richtung des vorliegenden Buches erhellt im Allgemeinen aus dem Titel und dem ersten Capitel. Nur über die Entstehung glaube ich dem Leser vorweg noch einige Bemerkungen schuldig zu sein.

Als ich vor vier Jahren in meiner Schrift: Der deutsche Aufsatz in der ersten Gymnasialklasse über die Art und Weise, wie dieser Gegenstand einige Jahre lang von mir gepflegt worden war, Bericht erstattet hatte, ward meinem Verfahren und meinen Ansichten theils Billigung, theils Widerspruch zu Theil.

Um gegen den letzteren mein Recht zu behaupten, zugleich um, wo es nöthig schiene, die früher geübte Praxis zu modificiren, begann ich, den singulären Gegenstand, welchen ich bisher behandelt hatte, mit den übrigen Aufgaben des deutschen Unterrichts, mit den Pensen der niedrigeren Klassen und schliesslich mit dem gesammten Organismus der Schule genauer und fester in Verbindung zu setzen. Ich versuchte, ob die einzelne Seite des deutschen Unterrichts einer Stufe sich bequem und störungslos in das Getriebe des gesammten höheren Unterrichts einordnen lasse.

Da entstanden bedeutende Schwierigkeiten. Und aus denselben entwickelte sich allmählich ein ganz neuer Plan.

Alles nämlich, was ich heranzog, um meine früheren Ansichten je nach Befinden zu klären, zu ändern oder zu festigen, erwies sich je länger je mehr selbst als ausserordentlich unsicher und schwankend. Ich bemerkte bald, dass, wenn ich nicht mit oberflächlichen Abmachungen mich begnügen wollte, ich unmöglich dabei stehen bleiben konnte, aus den vorhandenen Einrichtungen und den gangbarsten pädagogischen Ideen Material für die Fundamentirung des alten Buches zusammenzubringen. Ich musste vorher den Versuch wagen, den gesammten deutschen Unterricht von unten bis oben hin auf nach festen Principien selbständig zu organisiren, den Umfang seiner Aufgaben abzustecken, die Pensen für die ein-

zelen Klassen zu vertheilen und die Mittel anzugeben, wie die aufgestellten Forderungen zu verwirklichen seien.

Schon viele Andere waren vor mir desselben Weges gegangen. Einen ansehnlichen Theil dessen, was über den Gegenstand in den letzten vier Decennien veröffentlicht war, hatte ich schon für meine erste Arbeit benutzt; es handelte sich jetzt um Ergänzung des Bekannten und um kritische Sichtung und Würdigung der gesammten einschlägigen Litteratur.

Unter den verschiedenen Ansichten, die vorgetragen waren, stellte sich bei genauerer Prüfung ein bedeutsamer Werthunterschied heraus. Es sonderten sich hier wie sonst originale und grundlegende Leistungen von den Erörterungen derer, welche nur das Verdienst in Anspruch nehmen konnten, geprägte Münze in Umlauf gesetzt, überlieferte Principien weiter ausgebaut zu haben. Eine methodische Untersuchung musste die ersten Quellen vor den abgeleiteten Bächen bevorzugen. Ich hoffe auf keinen Widerspruch zu stossen, wenn ich die im achten Capitel genannten Schriften als diejenigen bezeichne, die vorzüglicher Berücksichtigung werth schienen.

Die hier entwickelten Gedanken sind, so verschiedenartig ihre Haltung und Farbe ist, alle aus der Geschichte des deutschen Geistes und der deutschen Schulen natürlich emporgewachsen. Nur zum Theil haben sie in die Unterrichtsanstalten Eingang gefunden; die meisten sind Wünsche und Erwartungen geblieben.

Um über den Werth und das Recht des Einzelnen ein selbständiges und wohlbegründetes Urtheil zu gewinnen, musste zweierlei geschehen. Ich musste die Vorschläge erstens mitten im lebendigen Verkehr mit der lernenden Jugend auf ihre Ausführbarkeit, und zweitens, dem Zuge der deutschen Kulturgeschichte nachschreitend, auf ihre Dringlichkeit prüfen.

So difficil und gefährlich solche Reflexionen sind: ich wusste ohne dieselben nicht zu meinem Ziel zu kommen. Oft abgeschreckt und in Verlegenheit gesetzt, wurde ich immer wieder auf dieselbe Bahn getrieben. Es wird in dem, was ich zuletzt herausgebracht habe, noch Vieles versehen sein: Eins, glaube ich, darf ich versichern, dass ich mit Ernst und Strenge bemüht gewesen bin, die Gedanken von den naheliegenden Abwegen zu eiteln Träumen und spielerischen Versuchen fern zu halten.

Einzelnes von dem, worüber ich mit mir auf's Reine gekommen war, wurde sofort ausgeführt. Zum Theil ist es, mit kritischen Auseinandersetzungen gegen meine Recensenten gemischt, in den Jahren 1870 und 1871 in der Berliner Gymnasial-Zeitschrift veröffentlicht worden. Es wurde später von allen Beziehungen auf Recensionen des ersten Buches gelöst und durch mancherlei Umänderungen mit den übrigen Theilen meiner Organisationsversuche in zusammenstimmende Verbindung gebracht.

Mitten in diesen Studien und Vorarbeiten überraschte mich das Gesuch des Verlegers, eine zweite Auflage des deutschen Aufsatzes vorzubereiten. Es bedurfte nicht langer Zeit, um den Entschluss zu fassen, es zunächst nicht zu thun.

So wie das Buch war, so konnte es nicht bleiben. Es enthält zu vielerlei bunt durcheinander; ihm fehlt die Einheit. Neben Materialien für Schüleraufsätze Keime zu einer Schulrhetorik, zu einer Poetik, zu einer deutschen Litteraturgeschichte. Da konnte keine Umarbeitung, da musste Scheidung helfen.

Es lag nahe dieselbe sofort zu beginnen. Die allgemeinen und methodischen Abschnitte sind, soweit sie noch mit meinen jetzigen Ansichten stimmen, in den neuen Plan hineingearbeitet. Der vielgestaltige Rest mochte auf spätere Verwerthung und Ausgestaltung warten. Vgl. unten S. 344. S. 124, A.

Allmählich rundete sich die neue Arbeit zu einem in sich beschlossenen Ganzen. Die historischen, kritischen und organisatorischen Partien schienen in befriedigender Weise vertheilt. Im ruhigen Entwicklungsgange konnte es so schwer nicht sein, bis in's Einzelne Alles nach Wunsch zurecht zu rücken, abzuglätten und zweckmässig zu verbinden.

Da wurde meine bisherige Laufbahn plötzlich abgeschnitten. Neue Aufgaben und neue Ziele nahmen so ganz alles Sinnen und Denken gefangen, dass jede Aussicht schwand, für die begonnene und fast bis an's Ende geförderte Arbeit noch einige Wochen ungetheilte Aufmerksamkeit und abschliessender Pflege aussparen zu können.

Und es war auch dies nicht zu hoffen, dass mitten in dem neuen Berufe die Erinnerungen an die Bedürfnisse der Schule sich in so reicher Fülle und so sinnlicher Lebendigkeit wach erhalten würden, dass ich mich nach Jahren noch zu

dem alten Standpunkt sicher zurückfinden und eine Arbeit mit Erfolg würde fördern können, die auf Schritt und Tritt das frischeste und detaillirteste Bild des gesammten bunten Schul- lebens zur Orientirung und Prüfung vor Augen haben musste.

Ich fühlte mich vor eine peinliche Alternative gestellt. Ich musste das Buch entweder mit den geringfügigen Besse- rungen, die mir noch möglich waren, veröffentlichen oder es gänzlich fallen lassen.

Ich habe schliesslich, wie man sieht, das Letztere nicht vermocht. Mehr als ein Jahrzehnt waren alle Studien und Reflexionen, mancherlei Freuden und Sorgen mit den Gegen- ständen, die darin verhandelt werden, in fortwährender Ver- bindung gewesen. Es wollten mir die Blätter wie eine Art von natürlichem Abschluss meiner wider Erwarten zu Ende gegangenen Schulthätigkeit erscheinen.

Dazu kam ein Anderes: Einzelnes war veröffentlicht; aber zum Theil in einer Fassung, die sich nun geändert hatte. Und alles bis dahin Gedruckte war nur Entwurf und Ansatz, Ein- zelheit und Stückwerk. Es schien ein berechtigter Wunsch des Verfassers zu sein und die Fachgenossen andererseits konnten es erwarten, dass die hingeworfenen Vorschläge, all- seitig ausgebaut und in Zusammenhang gesetzt, einer gründ- lichen Prüfung unterbreitet würden.

Und endlich: Ein Buch wie das vorliegende, wie oft hatte ich es selbst in der ersten Zeit meines pädagogischen Wirkens gesucht und schmerzlich vermisst! Und wie viele kommen fortwährend in eine ähnliche Lage! Alljährlich treten junge Lehrer so rathlos in den deutschen Unterricht ein, wie es unten S. 204 aus eigener Erfahrung beschrieben ist. Ihnen mussten manche Rathschläge und Fingerzeige auch in der theilweise unvollkommenen Gestalt, die ich in der Bedrängniss der Umstände durchgreifend nicht mehr ändern konnte, er- wünscht und willkommen sein.

So sende ich denn das Buch mit freundlichem Gruss den alten Collegen zu als ein Zeichen fortlebender Erinnerung!

Strassburg im Elsass den 4. Juli 1872.

Ernst Laas.

Inhalt.

| | Seite |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Vorwort | III |
| Erstes Capitel | 1 |
| Stellung der Aufgabe. | |
| Zweites Capitel | 8 |
| Luther. Melanchthon. Sturm. Die ratio studiorum der Jesuiten. | |
| Drittes Capitel | 28 |
| Der Werth der alten Sprachen für die Schulen der Gegenwart. | |
| Viertes Capitel | 40 |
| Die nationale Schule. | |
| Fünftes Capitel | 45 |
| Zincgref. Der Palmenorden. Opitz. Ratich und die Ratichianer. | |
| Sechstes Capitel | 55 |
| Die neueren Sprachen. | |
| Siebentes Capitel | 69 |
| Die deutschen Classiker und die Germanisten. | |
| Achtes Capitel | 93 |
| R. Hiecke. Ph. Wackernagel. R. v. Raumer. | |
| ————— | |
| Neuntes Capitel | 125 |
| Die stilistisch - rhetorische Seite des deutschen Unterrichts. Welche Anforderungen stellt sie an den Lehrer? | |
| Zehntes Capitel | 204 |
| Weitere Anforderungen an den Lehrer des Deutschen. | |
| Elfte Capitel | 220 |
| Die Nothwendigkeit, deutsche Litteratur und deutsche Grammatik auf dem National-Gymnasium zu treiben. | |
| Zwölftes Capitel | 239 |
| Unterrichtsplan für die deutsche Grammatik. | |

VIII

| | Seite |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Dreizehntes Capitel | 244 |
| Welche Litteraturwerke und wie sollen sie gelesen werden? Unter-Gymnasium. | |
| Vierzehntes Capitel | 252 |
| Allgemeine Vorbemerkungen über die Litteraturaufgaben des Ober-Gymnasiums. Plan für Secunda. | |
| Fünfzehntes Capitel | 268 |
| Deutsche Litteratur in Prima. | |
| Sechzehntes Capitel | 297 |
| Poetik. | |
| Siebzehntes Capitel | 332 |
| Die beiden Seiten des deutschen Unterrichts werden durch einen Lehrer vertreten. Stundenzahl. | |
| Achtzehntes Capitel | 337 |
| Die Stoffe für das Lesebuch und den Aufsatz. Entlastungs- versuche. | |
| Register | 401 |

Erstes Capitel.

Stellung der Aufgabe.

Dass der deutsche Unterricht die schwächste Stelle unserer Gymnasien sei, dieses Urtheil klingt aus jeder schriftlichen oder mündlichen Erörterung über diesen Gegenstand immer wieder hervor. Und allerdings: nirgends mehr Unsicherheit und Verworrenheit, mehr Schwanken und Willkür. Da ist keine allgemein angenommene Ansicht über Zweck, Ziel und Aufgabe dieser Disciplin, über ihre Stellung zu den übrigen Fächern; der Umfang des zu Lehrenden ist nicht fest begrenzt; die Methoden variiren; an eine detaillirte Vertheilung der Pensa ist kaum gedacht.

Wie nützlich und dankenswerth müsste es da sein, wenn es gelänge, in das Chaos Ordnung zu bringen, Stetigkeit und Ruhe an die Stelle der auf und ab schwankenden Bewegung zu setzen. Um das aber zu können, müsste es feste Ausgangspunkte, allgemein anerkannte Principien geben. Wäre erst eine solide Grundlage von unbestreitbaren und unbestrittenen Sätzen geschaffen, so dürfte man vielleicht hoffen, durch ruhig und leidenschaftslos dem Zwang der Consequenz nachgehende Entwicklungen auch über diesen Unterricht, über seine Bedeutung, seine Gliederung und Methode gewisse Gedanken zum Stehen zu bringen. Zu Grunde legen kann man methodischer Weise aber nur eine sichere und präcise Bestimmung der Ziele und Aufgaben unseres höheren erziehenden Unterrichts im Allgemeinen.

Doch wo giebt es über Wesen und Beruf unserer Gymnasien und Realschulen eine feste und allem so oder so begründeten Widerstreit enthobene Ansicht? Man mache nur den

Versuch, sich hierüber aus pädagogischen Lehrbüchern, Zeitschriften und Essais, aus Ministerial-Rescripten, Directoren-Verhandlungen und Unterrichtsplänen ein klares, gegen Einwürfe wohl gefestigtes Urtheil zu verschaffen: man wird vielleicht allmählich selbst zu einer für das Leben vorhaltenden Ueberzeugung durchdringen; aber man wird sich wenig Hoffnung machen können, eine für praktische Durchführung derselben hinlänglich zahlreiche und einflussreiche Menge von Gleichgesinnten zu gewinnen. Vergeblich sucht der Gedanke nach einem sicheren Punkt und Halt, um die Hebel anzusetzen.

Und leider kämpfen nicht überall in ernster Ruhe und Selbstlosigkeit nur sachliche Gründe gegen Gründe; Leidenschaftlichkeit, Eigennutz und Liebedienerei lassen hier wie dort ihre Stimme hören; die pädagogischen Fragen sind mit fremdartigen Beimischungen, mit religiösen und politischen Parteitendenzen widerwärtig durchsetzt; immer seltener wird das redliche Streben, den andern zu verstehen und in objectiver Prüfung zu würdigen; viele sind von vornherein mit sich fertig, jedes Neue dient ihnen nur dazu, sich daran zu reiben oder es abschätzig bei Seite zu werfen.

Und selbst da, wo beiderseits die Untersuchung mit Treue und Gewissenhaftigkeit, mit gleicher Klarheit, Schärfe und Besonnenheit geführt wird, ist vielfach wenig Aussicht auf Ausgleichung der Meinungsverschiedenheiten; schon weit hinter dem Gegenstand des Streits liegt oft ein unversöhnlicher Gegensatz: begründet in den ursprünglichen Gemüthsformen, in wissenschaftlichen Neigungen, in den allgemeinen Ansichten über Welt und Menschen.

So wüsste ich denn für unsern deutschen Unterricht nur einen Satz, der, ohne weitere Anfechtung zu erfahren, an die Spitze einer methodischen Untersuchung zu setzen wäre, den Satz: was der deutsche Unterricht lehrt und einübt, ist nicht Theil einer Specialbildung, wie sie in Fachschulen erzielt wird, sondern Theil der „allgemeinen Bildung“.

Das Wort ist alt; es geht bekanntlich bis in das Zeitalter der Sophisten zurück.

Was der athenische Knabe bei dem *γραμματιστής*, *κιδασίης* und *παιδοκριβης* lernte, die *μαθήσεις*, die ihm später

der Tugendlehrer Protagoras oder der Rhetor Gorgias beibrachten: Alles waren Bestandtheile einer „allgemeinen Bildung“; er lernte nicht *ἐπὶ τέχνῃ ὡς δημιουργὸς ἐσόμενος, ἀλλ' ἐπὶ παιδείᾳ, ὡς τὸν ἰδιώτην καὶ ἐλεύθερον πρέπει* (Plato, Protagoras 312, B).

Für allgemeine Bildung erzieht auch unsere Volksschule; wir sprechen von der „höheren“ allgemeinen Bildung, wie sie diejenigen als Vorbereitung und Grundlage ihres späteren Wirkens nöthig haben, welche berufen sind, in Staat und Kirche, im bürgerlichen Leben und der Wissenschaft die Leiter der Andern zu sein.

Sofort tauchen die Schwierigkeiten auf, wenn man die nothwendigen Eigenschaften und Elemente einer solchen höheren allgemeinen Bildung in Gedanken entwirft und damit die concreten Thatsachen der Gegenwart vergleicht.

Man sollte nämlich erwarten, dass es nun der Volksschule entsprechend eine Form von höheren Schulen gäbe, in denen diese höhere Bildung absolvirt würde, ehe der Knabe oder Jüngling der bestimmten Berufsausbildung sich hingiebt. Man sollte erwarten, dass auf den Schulen, die jene Universalbildung geben wollen, alles ausgeschieden würde, was ihnen den reinen Charakter wirklicher allgemeiner Bildungsanstalten zu rauben und sie zu Specialschulen umzuformen drohte. Man sollte erwarten, dass ganz scharf bestimmt wäre, was denn bei aller Verschiedenheit der Berufe die allgemeine Bildungsgrundlage der leitenden Stände der Nation sein soll, mögen sie nun Pfarrer oder Aerzte, Gelehrte oder Offiziere, Richter oder Administrativbeamte sein. Es würde, sollte man denken, dieses allgemeine Fundament, auf dem die besondere Bildung und Beschäftigung Aller ruht, sein müssen: 1) eine gewisse formale Ausrüstung; Alle müssten ein gewisses Maass geistiger Gewandtheit, Klarheit, Schärfe, Pünktlichkeit, Gründlichkeit u. s. w. besitzen; daneben aber 2) gewisse so zu sagen encyclopädische Kenntnisse, Kenntnisse von Natur und Leben, Literatur und Geschichte, die zur verständigen Theilnahme an der Culturarbeit der Nation die nothwendigste Voraussetzung sind. Keinem „Gebildeten“ würde man es doch z. B. verzeihen, wenn er von Homer, Shakespeare, Göthe keine Vor-

stellung besässe, keinem, wenn er nicht eine gewisse Einsicht in die mannigfachen Zweige des Berufslebens, in die Verhältnisse des Staats, der öffentlichen Angelegenheiten überhaupt hätte; keinem, wenn er nicht tiefer hineingeblickt hätte in das geschichtliche Leben der Menschheit und seiner Nation; keinem, wenn er nicht mit gewissen naturwissenschaftlichen und geographischen Kenntnissen vertraut wäre u. s. w.

Man wird sich dabei von vornherein wohl vorstellen können, dass es schwierig ist, ein richtiges Maass und eine gesunde Auswahl zu treffen; Eius wird man aber bei der Vielheit dessen, worüber, nicht nach unbilligen Wünschen, sondern vernünftigerweise ein Gebildeter verfügen soll, erwarten und fordern, dass die höheren Bildungsanstalten nichts beibringen in *spem futurae oblivionis*, dass möglichst an denjenigen Realien die formalen Fertigkeiten entwickelt werden, welche die nothwendigsten Elemente einer den gesunden Bedürfnissen der Zeit entsprechenden Universalbildung sind. Schleiermacher stellte den Canon noch schroffer auf (Pädagogik S. 523): Nichts soll in den Unterrichtscyclus aufgenommen werden, was seinem Stoffe nach im künftigen Leben ganz wieder verloren gehen müsste.

Aber: leicht bei einander wohnen die Gedanken; doch hart im Raume stossen sich die Sachen. Anstatt einer Form der Schulen, die für allgemeine Bildung erziehen sollen, haben wir eine bunte Mannigfaltigkeit. Und alle diese haben mehr oder weniger die Beziehung auf eine gewisse Fachbildung in sich aufgenommen. So stehen neben einander mit fast gleichem Anspruch, für die höheren Kreise der Gesellschaft erziehen zu wollen: Gymnasium, Realschule, Gewerbeschule, Cadettenhaus u. s. w. Und diese Institute haben nicht den reinen Charakter allgemeiner Bildungsanstalten bewahrt: Am meisten ist noch das Gymnasium dem universalen Beruf einer Erziehung für alle höheren Berufskreise treu geblieben; wenigstens sind seinen Abiturienten alle Carrièren geöffnet. Und die Berliner Universität, wegen Zulassung der Realschul-Abiturienten zu den akademischen Fachstudien befragt, hat sich erst neuerlich so ausgesprochen: „Nach so vielem Umhertasten wird es doch sein Bewenden dabei haben, dass für den Durch-

schnitt der Jugend die angemessenste Geisteszucht in der methodischen Zerlegung des Gedankenbaues der alten Schriftsteller liege, deren allgemein menschlicher Gehalt zugleich eine Art geistiger Muttermilch bildet“.

Und doch ist auch das Gymnasium, so wie es ist, von dem Ideal einer wirklich universalen Bildungsanstalt ziemlich weit entfernt; es bleiben vielmehr die Worte Schleiermachers (a. a. O.) zutreffend. Die jetzigen Gymnasien haben das Ansehen von Specialschulen für das gelehrte Schulwesen. Denn wenn man auf den künftigen Beruf derer, welche das Gymnasium besuchen, sieht: so werden diejenigen, die sich selbst wieder zu Lehrern ausbilden, durch den ganzen Unterricht am meisten gefördert, weniger die übrigen. Es ist der Typus der Gymnasien zu sehr auf Specialbildung berechnet und die wahre Universalität tritt zurück. Die alte Form der Bildung ist geblieben, stammend aus einer Zeit, in der der wissenschaftliche Forschungsgeist noch nicht der Natur sich bemächtigt hatte und Wissenschaft und Leben im grössten Gegensatz standen.

Der allmählich eingetretenen Lücke verdankt man die Errichtung von Real- und Gewerbeschulen, die nun auch gewisse Elemente der allgemeinen Bildung mit vertreten.

So haben wir denn nirgends reine Universalschulen.

Unsere Entwicklungen über den deutschen Unterricht haben sich jedenfalls nur mit der Seite des höheren Unterrichts in Zusammenhang zu halten, wo er ganz und gar nicht *ἐπὶ τέχνῃ*, sondern *ἐπὶ παιδείᾳ* wirkt. Und da von allen hierhergehörigen Schulen am ehesten noch das Gymnasium diesen Character rein erhalten hat, da seine sonstige Organisation zugleich — wenn wir von den Cadettenhäusern absehn — vergleichsweise fest und geschlossen ist, da sich ausserdem bald zeigen wird, dass es nöthig ist an den historischen Entwicklungsgang unserer Schulen anzuknüpfen, die älteste Form der jetzt bestehenden höheren Institute aber das Gymnasium ist und die ganze Geschichte des höheren Unterrichts im Wesentlichen seinen Lebenslauf beschreibt, so werde ich zwar den deutschen Unterricht auf den parallelen Lehranstalten, die in den neuern Sprachen und der Mathematik und den Natur-

wissenschaften ihren Schwerpunkt haben, nicht ausser Acht lassen, halte mich aber andererseits für berechtigt, vorzugsweise das Gymnasium zu berücksichtigen. Die Uebertragungen sind ja mutatis mutandis leicht. Die eingehende Vertiefung in das, was der Realschule zukommt, ist namentlich da vermieden, wo man, um gewisse Vorschläge zu begründen, zu weit in die principiellen Fragen hätte hinabsteigen müssen.—

Die folgenden Entwicklungen haben es sich nicht zur höchsten oder wohl gar einzigen Aufgabe gesetzt, das, was da ist, unter allen Umständen als ein absolut Vernünftiges und der Aenderung Unbedürftiges zu erweisen. Sie werden sich nicht scheuen, Lücken, Mängel und Gefahren der heutigen Gymnasialbildung aufzudecken, soweit es dazu dienen kann, dem Gegenstand dieser Blätter, dem deutschen Unterricht, den gebührenden Platz zu verschaffen. —

Unsere Gymnasien sind herausgewachsen aus den Kloster- und Fürstenschulen des 16. Jahrhunderts. Von einem Unterricht in der Muttersprache und in der nationalen Literatur war da nicht die Rede. Es liegt die Frage nahe: welche Motive haben zusammengewirkt, um ihn in jene Schulen einzuführen? Es wäre ja möglich, dass er Grund hätte, mit der Art noch nicht zufrieden zu sein, wie man ihm nun neben dem Unterricht, den die Tradition der früheren Jahrhunderte stützte, seine Stellung angewiesen hat.

So wird man in die Geschichte der Pädagogik zurückgedrängt. Man sieht, dass es auch hier wie bei allen aus dem geschichtlichen Leben hervorgewachsenen menschlichen Einrichtungen die einzige Methode ist, zu einer klaren Einsicht in das Recht des Gewordenen zu gelangen, wenn man sich in das Werden vertieft; wenn man sinnend und spürend mit offenem Blick und unbefangenen Sinn dem Zuge der Zeit nachschreitet und zu lauschen sucht, ob man den Willen der Geschichte vernehmen mag. Dies Verfahren wird unumgänglich für den, der erkannt zu haben glaubt, dass dieses und jenes reformbedürftig ist.

Aus blossen Begriffen vernünfteln, kann zu Grillen verführen. Man bleibt in gesunder Beschränkung, wenn man seine Gedanken in stetem Zusammenhang mit der geschicht-

lichen Entwicklung hält. Jedenfalls lässt sich für diejenigen Aenderungsvorschläge am ehesten Gehör erwarten, bei denen der Nachweis gelingt, dass in ihnen gleichsam nur der immanente Drang der Geschichte selbst zum Ausdruck gekommen ist.

Die Absicht der historischen Skizze, die im Folgenden gegeben wird, ist überall eine kritische, eine pragmatische. Es soll begreiflich werden, dass, wenn Einrichtungen des 16. Jahrhunderts die naturnothwendige Folge gewisser Zustände der damaligen Zeit waren, es ein Unrecht wäre, dem 19. Jahrhundert dieselben Einrichtungen conserviren zu wollen, wenn jene Zustände, aus denen sie hervorgingen, abgestorben sind. Diese Kritik soll den grossen Männern, an welchen unsere pietätvolle Liebe hängt, nicht wehe thun; sie macht sie für Dinge nicht verantwortlich, die erst dadurch zu Schäden geworden sind, dass man sie einer anders gearteten Zeit aufgezwängt oder wohl gar wider den Sinn ihrer Stifter verbogen und verrenkt hat. Es wäre jedenfalls dem Geiste der Reformatoren selbst widerstrebend, wollten wir zu ihren Schöpfungen in jener unfruchtbaren und alle Entwicklung hemmenden Adoration aufblicken, die sie aus den Schranken des Endlichen, aus den Schranken der Zeit heraushebt, die sich scheut, den neuen Most in neue Schläuche zu giessen. Was wäre geworden, wenn die humanistischen Kämpen des 15. und 16. Jahrhunderts sich durch den Vorwurf hätten schrecken lassen, dass sie ihre lieblose Hand an Institutionen und Bücher zu legen wagten, die der Gebrauch von drei Jahrhunderten geheiligt?

Wir hoffen übrigens in allen kritischen Bemerkungen über die Schöpfungen des 16. Jahrhunderts, in allem, was wir über die unabweislichen Bedürfnisse der Gegenwart zu sagen haben, nicht das schreckhafte Aussehen von radicalen Neuerern darzubieten, sondern — wie wir die Anknüpfung an die Geschichte, an das Zeitalter der Reformation unsererseits suchten — auch in unsern Ausstellungen und Vorschlägen nie „mit der Geschichte zu brechen“, sondern überall insofern dem Sinn und Geiste unserer edlen Vorfahren treu zu bleiben, als wir das historisch gegebene zum Ausgangspunkt nehmen und es nur in ruhiger Entwicklung in die von der Zeit geforderten Bahnen überlenken möchten.

Dabei dürfte es erwünscht sein, wenn die folgenden Betrachtungen von der Möglichkeit zu überzeugen wüssten, die verloren gegangene Einheit des höheren Jugendunterrichts wieder herzustellen. Die jetzige Spaltung ist beklagenswerth, sie ist oft beklagt. Schlimm genug ist es schon, wenn zwischen den „Gebildeten“ und „Ungebildeten“ eine so tiefe Kluft befestigt ist, dass über sie hinweg kaum noch ein verständnisvoller und befruchtender Verkehr möglich erscheint. Jetzt sind wir in Gefahr, dass sich die Gebildeten selbst in zwei verschiedene Lager spalten, je nachdem sie eine gymnasiale oder realschulmässige Erziehung erhalten haben, in zwei Lager, deren Bildungsgrundlagen, Standpunkte und Kenntnisse so radical verschieden sind, dass auch ihnen schon fast jede Möglichkeit schwindet, schnell und leicht über die Fragen des Lebens von festen und beiderseits gültigen Principien aus sich zu verständigen. Es ist zu wünschen, dass darauf gedacht werde, die Einheit der höheren Schulerziehung wieder zu gewinnen, unnatürliche Scheidewände zwischen den oberen und niedern Bildungsklassen niederzureissen. Der Leser darf voraussetzen, dass dieser Punkt dem Verfasser der folgenden Erörterungen überall ein Gegenstand ernster Sorge ist.

Zweites Capitel.

Luther, Melanchthon, Sturm, die ratio studiorum der Jesuiten.

Was den gelehrten Humanisten Ph. Melanchthon und den begeisterten Glaubenshelden M. Luther innerlich verband, war das Zurückgehen auf lange verschüttete Quellen, hier der Wissenschaft, dort des Christenthums.

Von den wissenschaftlichen Quellen, zu denen der Humanismus hinabstieg, darf man sich keine zu weit gehenden Vorstellungen machen. Eine spätere Zeit hat wohl eine in Bücherthum und Auctoritätsglauben abgeirrte Wissenschaft an die echte und reine Quelle aller Forschung: an die Beobachtung der von der Natur dargebotenen oder durch das Ex-

periment hervorzulockenden Thatsachen gewiesen. Und wieder später hat man den Grund aller Wissenschaft noch tiefer aufgewühlt und hat gezeigt, dass alle Erkenntniss der Dinge zurückgeht auf gewisse apriorische Anschauungs- und Denkformen, mit deren Hilfe aus dem durch die Empfindungen uns zugeführten Material die Welt unserer Erfahrung sich aufbaut. So weit vertieft sich der Humanismus nicht.

Melanchthon bezeichnet in der Antrittsrede zu Wittenberg 1518¹⁾ das Neue, was der Jugend angeboten wird, etwa so: In den letzten drei Jahrhunderten herrschte auf den Universitäten philosophische und theologische Barbarei und Sophistik: Verdrehung der Bibel und des Aristoteles. Glücklicher euer Loos: fontes ipsos artium *ex optimis auctoribus* hauritis; diese auctores sind für die Wissenschaft vor Allem der ächte Aristoteles in griechischer Sprache, Quintilian, Plinius. Das ist nicht der Standpunkt Bacon oder Kants.

Aber in der Entwicklung der neueren deutschen Literatur haben wir einen Vorgang, der auffallende Aehnlichkeit mit Melanchthons Erneuerung der Wissenschaft hat: Lessings Reform des Dramas. Wie Melanchthon einen durch „Comment und Secten“ entstellten Aristoteles vorfand und den echten aus dem Schutt der Zeiten wieder hervorzog, so setzte Lessing an die Stelle der französischen Tragödie des Corneille, die sophokleisch sein wollte und nicht war, den wahren Sophokles, an die Stelle der durch französische Moderationen und Interpretationen verdunkelten und verstümmelten Lehren der aristotelischen Poetik, den echten Aristoteles. —

Luthers Frömmigkeit hatte sich freilich zunächst aus den ernstesten Kämpfen seiner eigenen nach Frieden mit Gott lechzenden Seele herausgearbeitet; es trieb ihn wie alle genialen Menschen „der Geist“; er wusste nicht, von wo er kam; er hörte nur sein Brausen, und fühlte seine Macht. Aber als er die Bibel erst einmal tiefer kennen gelernt hatte, war sie dem kindlich gläubigen Gemüth so sicher Gottes Wort, dass er durch die aus dem heiligen Buche gewonnenen Ueberzeugungen, ohne zu zweifeln und zu wanken, ohne einen andern

¹⁾ de corrigendis adolescentiae studiis. Declamationes, I. 15 ff.

Grund zu suchen sein Leben beherrschen liess. Von nun ab war es ihm vor Allem darum zu thun Gottes Offenbarungen immer treuer und reiner zu verstehn und in sich aufzunehmen; er stellte den eigenen „Geist“ dem göttlichen Worte als einer untrüglichen Auctorität unter. Und als ihm dann Melanchthon zeigte, wie die Kenntniss der von ihm betriebenen Sprachen und „auctores“ nützlich, nein mehr: unentbehrlich sei ad caelestem doctrinam a traditionibus humanis purgandam, als er begriff, „warum Gott die Sprachen hervor liess gehen“, „dass es um des Evangelii willen geschehen“ sei: da war die Verbindung der beiden Männer für's Leben geschlossen; und es wurden die Sprachen in des Gottesmannes starker Hand zu einer allem papistischen Gräuel todbringenden Waffe; die Sprachen befähigten ihn, seinen lieben Deutschen die Bibel zu übersetzen und auszulegen.

Kein deutlicheres Zeugniß von diesem innern Zusammenhang der Melanchthonschen und Lutherschen Bestrebungen, als Dr. M. Luthers Schrift an die Rathsherren aller Städte Deutschlands, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, Anno 1524; sie ist der „grosse Stiftungsbrief unserer Gymnasien“.

Es ist „ein toll Vornehmen, dass man die Schrift hat wollen lernen durch der Väter Auslegen und viel Bücher und Glossen lesen.“ „Du läufest demselben nach mit viel Mühe und könntest dieweil durch die Sprachen demselben viel bass selbst rathen. Denn wie die Sonne gegen den Schatten ist, so ist die Sprache gegen aller Väter Glossen.“ „Es soll uns auch nicht irren, dass etliche sich des Geistes rühmen und die Schrift geringe achten.“ „Ich bin auch im Geiste gewesen, — auch hat mein Geist sich etwas bewiesen;“ aber ich wäre „allen Büschen zu ferne gewesen, wo mir nicht die Sprachen geholfen.“ „Der Teufel achtet meinen Geist nicht so fast, als meine Sprache und Feder in der Schrift. Denn mein Geist nimmt ihm nichts, denn mich allein; aber die heilige Schrift und Sprachen machen ihm die Welt enge. So kann ich die Brüder Valdenses darin nen gar nicht loben, dass sie die Sprachen verachten. Denn

ob sie gleich recht lehren, so müssen sie doch — ungeschickt bleiben, zu fechten für den Glauben wider den Irrthum.“

In diesem Sinne versuchten nun beide Männer die Reform des Jugendunterrichts; nicht im Sturm und Drang radicaler Originalgenies; keine Aehnlichkeit mit Montaigne oder Rousseau, Reiniger wollen sie sein, nicht Neuerer.

Wie bezeichnen die Reformatoren das Ziel der höheren Jugendbildung? Melanchthon in der Declamation über die Philosophie (1536), als eine *liberalis eruditio*, eine *perfecta doctrina*, ex qua *ad Rempublicam et Ecclesiam utilitas pervenire possit*. Und bei Luther werden die Künste und Sprachen verlangt, die zu Nutz und Frommen sind, wie es an die Rathsherren heisst, „die heil'ge Schrift zu verstehen und weltlich Regiment zu führen,“ oder wie es in dem Unterricht an die Visitatoren¹⁾ lautet: „geschickt zu lehren in der Kirche und sonst zu regieren.“

Es thaten die Reformatoren mit dieser gleichmässigen Beziehung auf Kirche und Staat offenbar einen Schritt über das Gegebene hinaus, wie aus Luthers Mahnrede an die Rathsherren erhellt: „Bisher haben die Sophisten die Schulen sogar auf den geistlichen Stand gerichtet, als wäre allein ihr geistlicher Stand Gott angenehm und der weltliche gar des Teufels und unchristlich.“ Aber auch das weltliche Regiment ist eine göttliche Ordnung und „ist zu handeln, wie man feine und geschickte Leute darin krige“, „dass die Männer wohl regieren können Land und Leute.“ Unsere Zeit wendet die höhere allgemeine Bildung noch weiteren Kreisen zu; dies ist zu berücksichtigen.

Welches sind nach Ansicht der Reformatoren die allgemeinen Bildungsmittel, um die späteren Leiter in Staat und Kirche für ihren Beruf geschickt zu machen? Wir forderten für die heutige Zeit: 1) die gesunde Entwicklung der

¹⁾ Dr. M. Luthers Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren in Herzog Heinrichs zu Sachsen Fürstenthum. 1539. (Die Schrift enthält wohl auch Melanchthonsche Beiträge; sie ruht jedenfalls auf dem „Unterricht der Visitatoren im Kurfürstenthum zu Sachsen“ 1528, an welcher auch M. seinen Theil hatte; Einiges ist „weggethan und geändert.“)

natürlichen Anlagen des Geistes und Herzens, 2) gewisse grundlegende Kenntnisse. Melanchthons Ansicht ist eine ähnliche.

Was zunächst die erste Seite der Ausbildung anbetrifft, die formale Seite, so ist ihm dafür vorzüglich werthvoll die Lectüre und Nachbildung der antiken Classiker des poetischen und prosaischen Stils, der geschmackvollsten poetae, historici und oratores; zur fortwährenden Unterstützung dient dabei das alte Trivium: Grammatik, Dialektik, Rhetorik¹⁾.

Luther stimmt bei. Unterricht an die Visitatoren: „Kein grösserer Schaden allen Künsten mag zugefüget werden, denn wo die Jugend nicht wohl geübet wird in der Grammatica.“ Nebenher läuft die grammatische Zerlegung der antiken Classiker, das „Construiren“.

„Darnach so sie in der Grammatica genugsam geübet, soll man dieselbe Stunde zu der Dialectica und Rhetorica gebrauchen. Auch diesen formalen Wissenschaften geht der Lesebetrieb zur Seite: die Musterschriftsteller werden nun logisch analysirt; man achtet auf die formae argumentorum; man prüft auch wohl die Kraft der Praemissen, die Richtigkeit des Beweises.

Von den beiden obersten der drei in dem Unterricht an die Visitatoren von einander geschiedenen „Haufen“ werden auch Ausarbeitungen, „Schrift“ gefordert, in Prosa und in Versen. „Denn dieselbe Uebung ist sehr fruchtbar andrer Schrift zu verstehen, machet auch die Knaben reich an Worten und zu vielen Sachen geschickt“. Melanchthon (a. a. O.): Zur lectio muss hinzukommen *stili exercitium*. *Nisi stilo excitetur animus, per sese hebescit. Cum innociva se vel auscultatione vel lectione obruunt, ingeniorum aciem, si qua contigit, obtundunt. Tantum oculis auribusque negocium faciunt, animus interim Epi-menideum quendam somnum dormit.* Und im Besondern von den poetischen Ausarbeitungen: *Haud scio an de literis omnibus actum sit, ubi poetica fastidiri coeperit. Fit enim, ut ornatus splendorque verborum nullo in pretio sit, minore cura scribatur, oscitantius legantur omnia.*

So vollendet sich die formale Bildung. Durch diese Stu-

¹⁾ De studio artium dicendi. Decl. I. 253.

dien und Uebungen excitantur erudiunturque ingenia, ut res humanas omnes prudentius dispiciant; diese artes führen zu einem Zustande des Geistes, welchen die Alten *humanitas* nannten.

Der Gipfelpunkt dieser Humanitätsstudien ist offenbar in den eigenen Ausarbeitungen der Schüler zu finden. Es waren durchaus keine selbständigen Aufsätze oder Gedichte, sondern Nachbildungen.

Das Wesen derselben tritt in seiner reifsten Entwicklung und Vollendung auf dem Gymnasium Sturms in Strassburg heraus. Die Grundsätze und das Verfahren dieses Paedagogen wurden dann das Vorbild, welchem man auf den Württembergischen Klosterschulen und den Sächsischen Fürstenschulen, bis in's 19. Jahrhundert hinein den evangelischen Muster-gymnasien, fortdauernd und allgemein nacheiferte.

Hier ist der Punkt, wo zunächst einige unserm Gegenstande vorarbeitende kritische Reflexionen ansetzen müssen; hier ist der Punkt, wo sich unsere Wege ganz bestimmt von denen der früheren Jahrhunderte scheiden müssen. Es wird darauf ankommen, ob man uns folgen will.

K. v. Raumer hat (Gesch. d. Päd. I, 273 ff.) aus der *Nobilitas literata* und der Schrift *de exercitiis rhetoricis* deutlich gemacht, dass Sturms Lehren von der „*Imitatio*“ der Classiker in Prosa und Versen eigentlich darauf hinaus kamen, die gelesenen und gesammelten Phrasen *additione*, *ablatione*, *mutatione* unkenntlich zu machen und nun als eigenes *Product* anzubringen. Diese „Dohlenstreiche“ waren das höchste Ziel aller Beschäftigung mit Dichtern und Prosaikern. Cicero, so meinte Sturm, könne doch gegen die mässige und versteckte Art, sich seine mustergiltige Eloquenz zu Nutze zu machen, nichts haben; habe er doch seine Schriften geschrieben, damit sie Aller Eigenthum würden.

Das Erste was gegen diese Art, mit den Classikern umzugehen, schon äusserlich einnehmen muss, ist der Beifall, den sie bei dem antireformatorischen, lichtfeindlichen Jesuitenorden hervorrief. Das sollte diejenigen, welche auch heute noch wünschen, dass gleichsam die letzte Spitze aller lateinischen Lectüre eine der sturmischen ähnliche Nachbildung

ciceronianischer Stilformen sei, einigermaßen bedenklich machen¹⁾. Sie sollten sich doch fragen, welche Motive denn die schlaue rechnenden Väter, die der katholischen Kirche endlich den Syllabus und das Infallibilitätsdogma geschenkt haben, zu der rückhaltlosen Aneignung von Principien getrieben haben, die auf evangelischem Boden gewachsen sind.

Sturm selbst erklärt ganz ruhig und harmlos: „Ihre Methode weicht von der unsrigen so wenig ab, dass es scheint, als hätten sie aus unsern Quellen geschöpft.“ Die Grundlage für den jesuitischen Jugendunterricht ist bekanntlich immer noch die *ratio et institutio studiorum societatis Jesu* vom Jahre 1588. Im Einzelnen haben die geschmeidigen patres sich den Zeitforderungen anzubequemen gewusst; sie behandeln manche Stoffe der neueren Wissenschaft; der Geist ist immer derselbe geblieben.

Ihnen dient der Betrieb der lateinischen Classiker ganz ausschliesslich dazu, Phrasen zusammen zu jagen, die in eigenen Elaboraten der Schtler „artlich aneinandergehenket“²⁾

¹⁾ Auch in unsern Tagen treffen die Bemühungen der echten Sturmianer immer wieder ungeahnt mit den Arbeiten der Jesuiten zusammen. Ueber einen Fall der Art, von dem ich nur gewünscht hätte, er hätte sofort die Wirkung hervorgebracht, wie das plötzliche Erscheinen des Menelaos vor Paris: *ὡς ὅτε τις τε δράκοντα ἰδὼν παλλοροσος ἀπίστη, ἂψ δ' ἀνεχώρησεν, ὄχρος τε μὴν εἴλε παρειάς*, berichtet in einer Gemüthsheiterkeit, die Verdruss erregen könnte, wenn man nicht wüsste, dass der Erzähler optima fide handelt, M. Seyffert, mein verehrter Lehrer, in der Vorrede zur ersten Auflage der *Scholae latinae*.

²⁾ Der Ausdruck ist aus der württembergischen Schulordnung von 1559; man kann ihn auf die jesuitische Manier ohne Weiteres anwenden. Man dachte eben in evangelischen Ländern nicht wesentlich anders. Ein Beispiel aus dem 17. Jahrhundert: In den von Johannes Girbert entworfenen *leges scholasticae* für das evangelische Gymnasium der freien Reichsstadt Nordhausen vom Jahre 1640 (vgl. Programm des Nordhausener Gymnasiums 1870) heisst es in demselben Geiste: Bei allem, was gelesen wird, kommt es darauf an, das Gesagte zu variiren, die *memorabiles sententiae*, die *loci confirmationis argumentorumque*, die *amplificationes a similibus, contrariis, circumstantiis u. s. w. cum luminibus verborum et figurarum* zu notiren, den Beweis in Syllogismen aufzulösen, diese in *propositiones*, diese in Subject und Prädikat, diese in *genera et species praedicamentorum*. Nicht zu viel Sacherklärung! *sufficit sermonis imitatio et copia phrasium cum qualicunq̄e analysi*

werden. Der Erziehungsplan vom Jahre 1833 drückt diese Tendenz des Ordens in deutschen Worten so aus: Für uns können die heidnischen Schriftsteller nur den Zweck haben, den Styl zu bilden; durch die Classiker soll die Sprache der Hellenen, besonders aber der Römer gewonnen, der Styl gebildet werden und nichts weiter, nichts Anderes. —

Diese ausschliessliche Benutzung der Classiker zur Nachbildung, diese ausschliessliche Schätzung stilistischer Eleganz hatte ausser einem Andern, was erst nachher entwickelt werden kann, eine ganze Reihe von schlimmen Fehlern im Gefolge, die sich heute leicht übersehen lassen: erstens war es unmöglich auf diese Weise die Schriftsteller aus ihren Zeit- und Ortsbedingungen, aus ihrem historischen Leben heraus zu verstehen, wenn man sie als für sich bestehende, frei in der Luft schwebende rhetorische Kunstwerke ansah, deren Werth für alle Zeiten und Orte gleich gross wäre.

Zweitens bei der Lectüre und eigenen Ausarbeitung trat in gefährlichster Weise die Sache hinter die Form zurück. Wie man die Phrase, die symmetrisch aufgebaute Periode, ganz abgelöst von der Angemessenheit für den vorschwebenden Gedanken, an sich schön fand, so drehte und schob man wohl nach vorgezeichneten Schablonen mit zu Hülfnahme einer nach dem Muster von Sturms Thesaurus angelegten Phrasensammlung und sonstiger Collectaneen, wie sie etwa Erasmus in der *ratio collegendi exempla* empfohlen und in den *Adagia*, *Parabolae* und *Apophthegmata* zum Theil ausgeführt hatte, abgesehen von jedem wirklich gedachten und in der Seele lebendigen Inhalt, ohne eigene Einsicht und Ueberzeugung jene farblosen und gespensterhaften Machwerke zurecht, die der Tod jeder gesunden und frischen Entwicklung sein mussten.

Und dann die erstaunliche Indifferenz gegen die Immoralität des Inhalts der Lectüre. Man begreift es heut zu Tage kaum, wie die sittlich so bedenklichen Stücke des Terenz mit Knaben und Jünglingen nicht bloss gelesen, sondern sogar

logica et rhetorica. Die Hauptsache sind: *latine loquendi exercitia per petua, scribendi frequentia.*

durch sie dramatisch dargestellt, also wochenlang eingetübt und auswendig gelernt werden konnten.

Und wie unreif ist die Vorstellung, welche die Humanisten von dem Wesen der Poesie haben! Auf ihre eigenen dichterischen Erzeugnisse passt so recht das Wort Schillers:

Weil ein Vers dir gelingt in einer gebildeten Sprache,

Die für dich dichtet und denkt, glaubst du schon Dichter zu sein?

Melanchthons Distichen sind Uebersetzungen oder trockene Schultübungen. Und in der Auffassung und Beurtheilung der antiken Dichtwerke ist er trotz der Bekanntschaft mit Aristoteles' Poetik, für die ihm offenbar alle Vorbedingungen des Verständnisses abgingen, in verhängnissvoller Abhängigkeit von Quintilian. Dieser untersucht, wie weit der junge Redner seine Weltkenntniss und seinen Stil auch an den Dichtern bilden könne; und er empfiehlt aus diesem Gesichtspunkt bekanntlich eine ganze Reihe von griechischen und römischen Poeten; aber überall spricht der Lehrer der Rhetorik, überall der Römer. Kein Wunder, wenn die Epigonen nun den wesentlichen Unterschied zwischen einem Homer und Virgil nicht merkten; Melanchthon stehen sie völlig gleich, *sive dictionem spectes sive sententiarum gravitatem*. Und wie Sturm den Homer ansah, kann man aus folgenden Worten sehen (K. v. Raumer I. 255): *credo ego omnium oratorum ornamenta et instituta in Homero demonstrari posse ita ut si ars dicendi nulla extaret, ex hoc tamen fonte derivari et constitui posset*. Armer Homer! Kein Wunder, wenn überhaupt, so bald man im Allgemeinen von klassischer Poesie spricht, zunächst die römische verstanden wird; sie gilt für die Weiterbildung, Vollendung und Erhöhung der griechischen Poesie, mit der man sich aus grösserer Unkenntniss der Sprache weniger befasst, und deren einfache Schönheit diese didactisch befangene Zeit seltener versteht. Kein Wunder, wenn man diejenigen Dichter am meisten begünstigte, aus welchen die rednerische Darstellung sich am besten bereichern konnte. Der eigentliche Haupt- und Musterdichter ist darum für Erasmus wie für Melanchthon und Sturm: Terenz, der Meister der Rede und der Lebensweisheit.

Diese Ansichten haben sich durch Opitz und Gottsched hindurch fast unverändert bis tief ins vorige Jahrhundert hin-

ein erhalten. Es liesse sich leicht nachweisen, wie noch Lessing mit ihnen ringt und ihnen noch oft erliegt; selbst noch im Laokoon, dem Haupt- und Grundbuch der modernen Aesthetik.

Es wird nicht von uns verlangt werden können, dass wir heute die Poesie noch ebenso ansehen: in ebenso ausschliesslich rhetorischem Interesse, ohne Sinn für den wahrhaft poetischen Hauch und Ton, ohne Rücksicht auf die sittlichen Gefahren; dass wir die römischen Dichter höher schätzen als die griechischen¹⁾. Der Terenz ist entfernt; nur pädagogische Anachronisten könnten zu ihm zurückgreifen. Es wäre aber auch gewaltsam, heute noch die Meinung durchzuführen: Virgil ist Homer gleich, oder durchaus ähnlich. Man wird sogar vor der Frage nicht erschrecken dürfen, ob er in einer auf allgemeine Bildung gerichteten Schule, wenn ihr die Zeit kostbar und knapp wird¹⁾, überhaupt noch beanspruchen darf, zwei Jahre lang gelesen zu werden. —

Melanchthon wünschte auch, wie wir sahen, poetische *Exercitia*; ohne sie werde man verlernen, aufmerksam zu lesen und sorgfältig zu schreiben. Wir werden heut zu Tage Bedenken tragen dürfen, ob wir das Versemachen so unbedingt empfehlen sollen. Leicht könnte sich die falsche Meinung entwickeln, als ob Poesie in einem gewissen *ornatus splendorque verborum* bestände. Und vorstellbar ist es doch, dass sich Wärme, Geschmack und Sauberkeit des eigenen Stils und Aufmerksamkeit auf die Stilschönheiten der classischen Schriftsteller auch ohne diese gefährliche Uebung erreichen lässt. Wir sollten meinen, dass Melanchthons *oratio selbst, die Camerarius in der Vita als eine pura, distincta, perspicua et rebus, de quibus habetur, conveniens* treffend beschreibt, eine Redeweise, ganz so wie wir sie unsern besten

¹⁾ „Die Römer haben die griechische Cultur viel unvollkommener reproducirt als die Deutschen“. „Die Zeit ist vorüber, wo das Lateinische für uns die einzige Brücke zur Kenntniss des classischen Alterthums war.“ (Bratuscheck: Versuch zur Lösung der Realschulfrage, Programm der Friedrich-Werderschen Gewerbeschule, Berlin, 1870; eine sehr nachdenkliche und Nachdenken anregende, in ihren Resultaten werfliche Schrift.)

Schülern wünschen möchten, nicht sonderlich der Verse-macherei zu ihrer Ausbildung bedürftig gewesen wäre. Uebrigens sagt er doch selbst¹⁾: *Ipsa orationis puritas nativaque facies elegantia est.* Dazu aber bedarf es des *gradus ad Parnassum* nicht.²⁾

Uebrigens muss man Melanchthon die Gerechtigkeit widerfahren lassen, dass die Organisation unserer Schulen, wie er sie ursprünglich gedacht hatte, eine andere war, als wozu sie unter Sturms Händen wurde; jedenfalls hielt sie von jesuitischer Dressur zu rhetorischer Allfertigkeit gerade in dem Maasse sich fern, als ihm nicht bloss an der formalen Bildung des Geistes, sondern auch an der *scientia rerum*, an gewissen encyclopädischen Kenntnissen recht viel gelegen war. Während bei Sturm Cicero und Terenz immer wieder in den Vordergrund treten, hören wir bei Melanchthon daher ebenso oft Aristoteles und Plinius genannt. Er verlangt auch mehr, als was im Mittelalter Brauch war, mehr als die in dem Trivium dargestellten formalen Wissenschaften; in ihnen hat man bloss *umbram quandam, ecclesiae opus est toto doctrinarum orbe*³⁾.

¹⁾ De studio artium dicendi.

²⁾ Frappiren muss hier Luthers Beistimmung, der doch ein echter Dichter war; wo Melanchthon in der Declamation de musica sich mit lauter Citaten aus den Alten behelfen muss, fühlt es Luther in sich, was es heisst, Gott Psalmen singen. Man sollte glauben, ihm hätte die humanistische Verselei müssen ein Gräuel sein. Und er hätte es auch ablehnen müssen, aus diesen Uebungen für die Rede Nutzen zu ziehen; war ihm doch Wohlredenheit, wie es in den Tischreden heisst, „nicht eine gesuchte und angestrichene Schminke der Worte“, womit er, wie es scheint, allem humanistisch-romanischen Flitter den Rücken kehrte. Die Zustimmung des „Unterrichts der Visitatoren“ zu Melanchthons Vorschlägen ist also entweder — eine Zuthat Melanchthons selbst, oder, was wahrscheinlicher ist, eine bedauerliche wenn auch lebenswürdige Accommodation des deutschen Volksmannes an den gelehrten Mitstreiter, der — wie er vielleicht bescheiden glaubte — das wohl besser verstehen müsste. Auch sonst ist es zu beklagen, dass nicht manchmal Luthers gesündere, natürlichere — und was für uns das Wichtigste werden wird — volksthümlichere Ansicht über die seines kosmopolitischen, humanistischen Freundes obgesiegt hat.

³⁾ Man fühlt hierin die gesunde Einwirkung der Alten. Auch Quintilian hielt die grammatische Vorbildung für den gebildeten Redner

Er nennt z. B. Physik, Astronomie. Es ist bekannt, wie an letzterer Disciplin seine ganze Seele hing. Und doch ist gerade hier wieder eine Stelle in Melanchthons Principien, wo wir ihm nicht folgen können. Ich meine nicht, weil er einem rohen astrologischen Aberglauben ergeben war. Dies ist unbedeutend gegen den schweren Irrthum, dass er meinte, auch hier hätten die Alten Alles gut gemacht; es sei nur erforderlich, ihre Meinungen zu erforschen, so habe man die Wahrheit erkannt. Er hasste daher wie Sturm den Copernikus, qui figit solem et movet terram; ja er fand diese Lehre so gottlos, dass er es für Pflicht der Obrigkeit hielt, sie mit allen Mitteln zu unterdrücken. Die Physik wird nach Aristoteles, Anthropologie zum Theil auch nach diesem, zum Theil nach Plato und Galen gelehrt; Astronomie nach Plinius, Buch 2 und nach Arat; selbst Homer erscheint als eine werthvolle wissenschaftliche „Quelle“, als eine Quelle der Moral, Anthropologie und Astronomie. So ist ihm die lectio bonorum auctorum auch von dieser Seite Kern und Angelpunkt des Jugendunterrichts; hier ist omnis scientiae quasi fons, in den alten Classikern omnes ingenuae disciplinae et omnes partes sapientiae continentur.

Uns werden die Alten vortreffliche Quellen sein, um historische Blicke in ihre Zeit zu thun; die wissenschaftliche Untersuchung werden wir durch sie nicht für abgeschlossen halten. Wir werden nicht glauben, über Mathematik und Physik am besten durch sie belehrt werden zu können; Vorschläge, wie den von Thiersch, um der „Einheit des Unterrichts“ willen, Geometrie nach Euklid, Archimedes und Apollo Pergaeus vorzutragen, so echt melanchthonisch sie sind, müssen wir zurtückweisen. Selbst Lebensweisheit, so vermuthen wir, muss es möglich sein, auch aus modernen Schriftstellern zu gewinnen; vielleicht gar aus deutschen? vielleicht sogar Schönheit des Stils?

nicht ausreichend. Er fordert wie Cicero eine Bekanntschaft mit allen Bildungselementen der Zeit, z. B. auch mit Mathematik, Astronomie, damit der Redner ein sapiens sei. Diese Wissenschaften sind dem Redner nicht direct nützlich, und doch vim occultam suggerunt et tacitae quoque sentiuntur.

Diese Fragen leiten uns über zu dem wichtigsten Theil der den humanistischen Erziehungsprincipien gewidmeten Reflexionen.

Die italienischen Humanisten standen zu der Erneuerung des classischen Alterthums in einem andern Verhältniss als die Deutschen. Jene hatten an der Wiederbelebung der Sprache Ciceros ein patriotisches Interesse, das den übrigen Nationen abging; sie träumten sich in „ihr eigenes nationales Alterthum“ zurück¹⁾. Es ist daher kein Zufall, dass die Humanisten Boccaccio und Petrarca zugleich Pfleger der modernen nationalen Poesie wurden, während in allen andern Ländern die humanistischen Gelehrten sich schroff von der Landessprache, als einer barbarischen abkehrten. Sie hatten an Cicero und Horaz nur ein ästhetisch-rhetorisches Interesse: und dies fand in der Nationalsprache so gar keine Nahrung. Bei den Alten *pulcritudo tanta*, wie Burckhard²⁾ sagt, indem er die Ansichten des Melanchthon, Camerarius und Sturm zusammenfasst, *ut omnium, qui modo aspicere haud fuerint dedignati, animos mirabiliter percellere atque capere videatur*.

In dem Entzücken über diese Schönheit, gegen welche sich die grobe und ungefüge Landessprache allerdings verkriechen musste, kam man eben auch zu der Einseitigkeit, die allgemeine Bildung fast ausschliesslich in die *facultas, pure et ornate Latine et loquendi et scribendi* zu setzen und schlüpfrige Schriftsteller, wie Terenz, als gute Jugendlectüre zu empfehlen; war doch sein *sermo purus et vere romanus*.

Vor lauter Erstaunen über die klaren und hellen Einsichten, die die Alten in das Wesen der Dinge gethan hatten, fand man sich in einer Zeit, wo eben noch der Nebel die Geister dick umnachtet hatte, so berauscht, dass man es für die beste Methode erklärte, zur Wahrheit zu kommen, wenn man die Alten und nur die Alten studirte. Des Humanisten Aufgabe ward, im Sprechen und Denken möglichst ein Römer zu sein. Alles Nationale galt als barbarisch. Der gute ehrliche deutsche

¹⁾ Vgl. K. v. Raumer, *Gesch. der germ. Philologie*.

²⁾ Ein schwärmerischer Verehrer der lateinischen Bildung am Anfang des vorigen Jahrhunderts, seines Zeichens ein Arzt. Vgl. sein Buch *de Linguae latinae in Germania fatis*. Hannoverae 1713.

Name ward latinisirt oder graecisirt. Der Humanist war ein Bürger des orbis terrarum, über die ganze gebildete Welt hin mit seines gleichen solidarisch verknüpft; das Volk, das dieselbe Luft mit ihm athmete, war ihm gleichgiltig, ja verächtlich.

R. Agricola freut sich, dass man ihm den Friesen, also den „Barbaren“ gar nicht mehr anmerkt, dass man ihn für einen echten Römer hält. Erasmus bekümmerte sich in keinem der vielen Länder, in denen er lebte, weder in den Niederlanden, noch in Frankreich und England, nicht in Italien, nicht in Deutschland um die Landessprache. Alle modernen Sprachen waren ihm gleich barbarisch. Melancthons Vaterland war, wie er es geradezu aussprach, die Kirche; sie in allen Ländern mit dem Sauerteig der neuen Bildung zu durchdringen, schien ihm das Höchste. Nationale Sympathien störten ihn nicht. Sein Deutsch war plump und unbeholfen, wunderlich die deutschen Etymologien, die er hier und da versuchte; z. B. Dorf=Thor auf; König bald von kundig, bald von kühn abgeleitet. Aber in fließendem, auch wohl zierlichem Latein wusste er mit fremdländischen Kardinälen, Königen und Ministern brieflich zu verkehren; er sprach im täglichen Umgang gewandt Latein; für Nichtdeutsche hielt er in seinem Hause eine lateinische Erbauungsstunde. — Ja es ist für jeden, der in dem Lateinsprechen und Lateinschreiben die Krone der Bildung sieht, das goldene Zeitalter, wie es Burckhard mit schmerzlichem Heimweh nennt. Damals lebten, wie er berichtet, *doctissimi grammatici, interpretes, rhetores, elegantissimi poetae, die latinissimi medici et jure consulti!*

So nahm denn in den neugegründeten deutschen höheren Schulen das Latein eine alles beherrschende Stellung ein. Auf der Sturmschen Anstalt in Strassburg trat der Knabe mit dem 6. Jahre in die 10. Klasse. Ihm ward kein Unterricht im deutschen Lesen, in deutscher Rechtschreibung zu Theil. Er lernte lesen und schreiben an lateinischen Wörtern¹⁾. „*Simulac notas literarum cognoverit, ad nomen et verborum*

¹⁾ Ein nach der oben citirten Schulordnung in Nordhausen gebrauchter „Alphabetarius“ gibt für den ersten Anfang: *bibo, cado, dedi, puer*, wo unsere Fibeln die aus Ei, Hut, Maus zu combinirenden einfachsten zweisilbigen Wörter bieten.

inflexiones puer ducendus est.“ In der folgenden Klasse wurden ausser der Declination und Conjugation die lateinischen Benennungen aller in des Schülers Wahrnehmung und Erfahrung tretenden Gegenstände beigebracht, damit er bald aufhören könne, sich der Muttersprache zu bedienen. *Nihil sensus quotidie hominum moveat, quod pueri quoad ejus fieri poterit non queant latino nominare nomine.* Der Knabe lernt vom Lehrer Latein, wie die römischen Knaben von den Ammen, Haus- und Altersgenossen. Es ist ein Unglück, dass die Kinder von deutschen Müttern geboren, von deutschen Ammen genährt werden, im Geschwirr deutscher Hausunterhaltung aufwachsen. *Istud publicum et commune malum magistrorum corrigendum industria.* Es ist allgemeines Schulgesetz, geltend auch für die *extremae classes*: *Qui sermone utuntur alio quam latino, cum colludunt, ambulat, obviam veniunt, ratione bona puniantur.* Natürlich darf der Lehrer kein Wort deutsch sprechen.

Dazu bemerkt K. v. Raumer: Welche Beschränktheit zu wännen, eine Strassburger Schule des 16. Jahrhunderts könne die Erzeugung von Geisteswerken bewirken, denen gleich zu stellen, welche einst in Kraft des perikleischen Zeitalters und der Macht des Imperii Romani ans Licht traten! Und: Hätten die alten Römer zu Sturms Zeiten das Elsass noch besessen, sie konnten keine geeigneteren Massregeln ergreifen, um die Einwohner zu entnationalisiren.

O ja! es liessen sich noch geeignetere und noch wirksamere denken. Sie würden vielleicht gethan haben, was die Franzosen nachher versuchten: sie würden ihre Sprache auch in die Volksschule geworfen haben. Der kleine Kreis von Gelehrten, den das Sturmische Gymnasium vorbildete, konnte das Elsass noch nicht entfremden.

Und ungerecht würde es sein, für diese Entnationalisirungsversuche und diese Beschränktheit eine einzelne Person verantwortlich zu machen. Was Sturm am besten deckt, ist der Hinweis auf den deutschesten Mann der Zeit, auf Luther. Wie steht er zum Latein?

Er wendet sich in der Mahnschrift an die Rathsherren mit aller Kraft gegen diejenigen, welche meinen, es sei hinlänglich zur Seligkeit, die Bibel und Gottes Wort deutsch

zu lesen. Ein solches Verfahren würde nach seiner Ansicht dem deutschen Volke den bösen Ruf bestialischer Unbildung, der ihm leider bis dahin mit Recht nachging, gewiss nicht nehmen. „Wir sind leider lange genug in Finsterniss verfaulet und verdorben; und müssen aller Welt die deutschen Bestien heissen, die nichts mehr können, denn kriegen, fressen und saufen.“ Gerade um seinem trotzallem geliebten Vaterlande eine würdige Stellung unter den gebildeten Nationen zu verschaffen, hält er die Bekanntschaft mit den alten Sprachen für so nöthig wie Melanchthon.

So heisst es denn in dem Unterricht der Visitatoren: „Erstlich sollen die Schulmeister Fleiss ankehren, dass sie die Kinder allein Lateinisch lehren.“ Und: „Es sollen auch die Knaben dazu gehalten werden, dass sie Lateinisch reden und die Schulmeister sollen selbst, so viel möglich, nichts denn Lateinisch mit den Knaben reden.“ —

War es denn aber, könnte man fragen, für die Aneignung der ewig werthvollen Schätze wissenschaftlicher und humaner, aesthetischer und rhetorischer Bildung, wie man sie in den Schriften der Alten vorfand, nicht hinreichend die betreffenden fremden Sprachen so weit zu lernen, dass man in der Lectüre jener herrlichen Bücher nicht mehr durch grammatische Anstösse und nicht verständliche Auffassungen der Worte und Sätze gestört ward? War es nicht hinreichend, um Cicero und Tacitus zu lesen, so viel Latein zu lernen, als wir heute englisch lernen, wenn wir den Shakespeare im Urtext lesen wollen? und als man damals griechisch lernte, um in den Sinn des neuen Testaments einzudringen? Wozu die lateinischen Redebungen? Die Erklärung ist einfach.

Das Latein stand damals auf dem ganzen orbis terrarum in dem Verhältniss zu den Landessprachen, wie heute in Deutschland die hochdeutsche Schriftsprache zu den Dialekten. Ehe die Humanisten angingen, für eine elegantior Latinitas Propaganda zu machen, war die lat. Sprache selbst seit Jahrhunderten das internationale Communicationsmittel aller Geistlichen, Gelehrten, Diplomaten: aller Gebildeten; sie war Universal-sprache. Ihr Gebrauch ruhte auf der festen Grundlage jahrhundertelanger Angewöhnung; es konnte damals Niemand

ahnen, dass die ewig rollende Zeit auch dieses — wie es schien — unzerstörbare Gebilde zerbröckeln würde. Was hatten auch für Mächte gearbeitet, um jenes kosmopolitische Band um die Völker zu schlingen! Zunächst die welterobernde Thätigkeit des *populus Romanus*. Dann hatte sich in dem alten Rom der Stuhl Petri festgesetzt. Römisch gebildete und sprechende Geistliche trugen die neue Religion und die alte Sprache, die nun von der Kirche geheiligt ward, in alle Welt: zu den Angelsachsen, zu den Deutschen; der neue Gottesdienst war lateinisch. Mit der Erweiterung des geistigen Universalreiches, das von Rom aus regiert ward, wuchs auch die Mächtigkeit der im Dienste der Kirche stehenden Sprache. Die für den kirchlichen Gebrauch autorisirte Bibel war lateinisch; lateinisch die Liturgie, lateinisch das *breviarium Romanum*, das in der ganzen römisch-katholischen Christenheit gebraucht ward. Die Geistlichen waren die Träger der Bildung; Latein ward die Sprache, in der sich alle Bildung zum Vortrag brachte. Die diplomatischen Verhandlungen zwischen den verschiedenen Völkern wurden lateinisch geführt. Ja das Latein war die Universalsprache, von absoluter Herrschaft in der ganzen gebildeten Welt. Wer hätte träumen können, dass es je anders werden würde! Auch Luther hatte diese Vorahnung nicht.

Die Humanisten thaten weiter nichts, als dass sie diese internationale Sprache *ex optimis quibusque scriptoribus* reinigten und geschmackvoller gestalteten. Was Wunder, wenn sie Fürsorge trafen, dass jeder, der an der allgemeinen Culturarbeit in Staat und Kirche theilnehmen wollte, diese Sprache nicht bloss im Lesen, sondern auch im Schreiben und Sprechen völlig beherrschte, dass er in wahrhaft gebildeter Weise lateinisch zu reden, lateinische Briefe, lateinische Werke zu schreiben vermöchte. Es war nichts Absurdes, wenn Erasmus seine *Colloquia* zusammenstellte: es waren Musterbeispiele zur Einübung der allgemein anwendbaren echtlateinischen Umgangssprache; man begreift es, dass man darum den Terenz für so werthvoll hielt: er ersetzte einigermassen den Eindruck des frischen Verkehrs mit der Sprechweise einer lebendigen Welt; es ist nicht befremdlich, dass Erasmus sich die Mühe gab, an Vorschriften und geschmackvoll ausgewählten Beispielen

den gebildeten lateinischen Briefstil zu lehren: schrieben doch selbst gebildete Damen, wie Wilibald Pirckheimers Schwestern, lateinische Briefe.

Die Humanisten haben nicht entnationalisirt; die gelehrte Welt war vaterlandslos — vor den Tagen der Renaissance. Dass es werthvoll sei, wenn an der allgemeinen Bildungsaufgabe der Menschheit jede Nation mit den besonderen Kräften ihrer nationalen Eigenthümlichkeit arbeite, dieser Gedanke schlummerte tief unter mittelalterlich kirchlicher Eisdecke.

Freilich war es eine Befangenheit, eine nur aus Büchern zu gewinnende Sprache für den lebendigen Verkehr zu benutzen; die Geisteserzeugnisse, die aus dem Boden des Imperium Romanum natürlich hervorgewachsen waren, durch Kunst in der freien Luft zu schaffen. Aber man nimmt Anstand, über Sturms „Beschränktheit“ den Stab zu brechen, wenn man sieht, dass auch der eigentliche Anfänger und Vertreter der nationalen Bewegung, dass selbst Luther im Wesentlichen nicht anders dachte; und wenn man die Zähigkeit bemerkt, mit welcher der aus den damaligen Umständen so leicht erklärliche Irrthum bis in die Zeiten sich fortwand, wo das Latein nicht mehr Weltsprache war.

Die Gründe, welche im 16. Jahrhundert zu jener übertriebenen für uns fast unheimlichen Begünstigung einer fremden und noch dazu todtten Sprache auf deutschem Boden führten, existiren nicht mehr. Nur die römisch-katholische Kirche in ihrer jesuitischen Ausartung bedient sich heute wie ehemals jener antinationalen Sprechweise. Die Beschlüsse des vatikanischen Concils vom Jahre 1870 sind in der Sprache des Lateranconcils vom Jahre 1215. Man begreift wie die zeit- und vaterlandslosen Jesuiten an der *ratio studiorum* von 1588 festhalten, als ob die Welt sich nicht bewegte.

Das Latein hat längst seine dominirende Stellung über allen modernen Sprachen eingebüsst. Es hat zeitweilig sogar einen Theil seiner internationalen Rolle einer der modernen Sprachen überlassen müssen. Seit dem siècle de Louis quatorze war die Sprache der Diplomaten und der Vornehmen das Französische. Das Latein hat endlich auch unter den Gelehrten seinen Platz verloren. Einen practischen Nutzen

hat es nirgends mehr. Selbst die alt-lateinische Literatur wird nicht mehr wie früher geachtet. Sie hatte zeitweilig auch die griechische neben sich zurückgedrängt. Seit dem vorigen Jahrhundert, seit den Bemühungen eines J. M. Gesner, eines Heyne, eines Winckelmann und Lessing, eines Herder und Göthe, eines J. H. Voss, F. A. Wolf und W. v. Humboldt hat sich die griechische in demselben Maasse gehoben, als man den wahren Werth von poetischen, historischen und philosophischen Werken mit vorurtheilsfreiem, einsichtsvollem Blick prüfen lernte. Wie steht der Redner und Philosoph Cicero nun hinter Demosthenes, Plato und Aristoteles, Livius und Sallust hinter Thukydides, Virgil hinter Homer zurück! Wie hat man in den bewunderten Lateinern, denen einst die ganze humanistische Welt die Federn zum Putze stahl, nunmehr selbst Uebersetzungen, Nachbildungen und Entlehnungen aus dem Griechischen in bedenklicher Fülle entdeckt! Und bei den Dichtern sind es noch dazu meist Anlehnungen an diejenige Periode, in welcher der frische griechische Geist der classischen Zeit schon völlig erstarrt war¹⁾.

Der heftigste Gegner der lateinischen Bildung war im 18. Jahrhundert Herder. Vieles von dem, was er vor 100 Jahren vorgetragen hat, ist auch heute noch beherzigenswerth.

Es heisst in der 3. Sammlung der Fragmente zur deutschen Literatur (1767) etwa so: „Mönche und fränkische Priester führten, das Schwert in der einen und das Kreuz in der andern Hand, die Trümmer der römischen Wissenschaften und den niedrigen Klosterdialekt der römischen Sprache in Deutsch-

¹⁾ Bekannt sind die Ansichten von Gervinus; wir müssen ihm im Wesentlichen beistimmen: Bei den Griechen hat die Dichtkunst, von keiner Seite eingeengt, ihre edelsten Kräfte in vollem Maasse entwickelt. Die neuere Zeit kam nach vielen Verirrungen endlich zu dieser reinen Quelle aller wahren Dichtung zurück. Göthe und Schiller führten zu einem Kunstideal, das seit den Griechen Niemand mehr als geahnt hatte. Sie vereinigten den Reichthum der Neueren an Gefühlen und Gedanken mit der Formschönheit der Alten. Die beiden Hauptgattungen der Poesie sind Epos und Drama. Shakespeare steht innerhalb der dramatischen Litteratur an der Stelle, die Homer in der Geschichte der epischen Poesie einnimmt; er ist der offenbarende Genius der Gattung, dessen Bahn und Weise nie ungestraft verlassen werden kann.

land ein. Unstreitig wäre ohne das lateinische Pfropfreis unsere Denkart arm, eingeschränkt; aber sie wäre unserm Boden treu, nicht so missgestaltet und zerschlagen. Kein grösserer Schade kann einer Nation zugefügt werden, als wenn man ihr den Nationalcharacter, die Eigenheit ihres Geistes und ihrer Sprache raubt. — Es kam das Zeitalter der Humanisten. Die Einen umhüllten sich mit Quintilian, die Andern mit Cicero; dachten, sahen, sprachen mit ihnen. Der Zuschnitt der Gelehrsamkeit, der Schulen und der Bildung im Ganzen ward römisch und ist es noch. Luther hat die deutsche Sprache, einen schlafenden Riesen, aufgeweckt und losgebunden und die scholastische Wortkrämerei wie jene Wechslertische verschüttet. Kein Buch unsers Jahrhunderts kommt an Würde seiner Bibelübersetzung gleich. Aber die deutsche Sprache blieb als Sprache des gemeinen Volks, der Weiber und Ungelehrten verachtet; man unterliess ihre Cultur. Ist es nicht eine wahre Schande, dass es 'grosse und schönlateinische Schriftsteller giebt, die in ihrer Muttersprache Barbaren waren! — Sobald die Erklärung eines Autors oder der Autor selbst der Jugend nichts als Worte und mechanischen Stil zu lernen giebt, sobald die Lehrmethode und die Schulübungen zum Hauptzweck haben, die Wahl und Stellung der Worte grammatisch einzuprägen, wenn sogar in dem ganzen Plan einer Schule ein gewisser lateinischer Geist herrscht, so opfert man der lateinischen Sprache, sie sei so schön und nützlich als sie wolle, zu viel auf. — Wer fällt auf den Gedanken, ob die Methode der Sprachenerziehung überhaupt für die Jugend passend sei? Es ist so schwer von Jugend auf eingewurzelte Vorurtheile zu zerstören! Und doch: die Welt braucht hundert tüchtige Männer und einen Philologen, hundert Stellen, wo Realwissenschaften unentbehrlich sind, eine, wo eine gelehrte und grammatische Kenntniss des alten Rom gefordert wird. — Es ist nicht schlechterdings ein Ruhm, wenn es heisst, dieser Dichter singt wie Horaz, jener Redner spricht wie Cicero, dieser philosophische Dichter ist ein anderer Lucrez. — Die lateinische Sprache mag ja gelehrte Sprache bleiben, die ein Band der Nationen ist. Aber meine Empfindungen ausdrücken, dichten kann ich nur in der Sprache, wo ich Ansehen und Gewalt

über die Worte, die grösste Kenntniss derselben oder wenigstens eine Gewissheit habe, dass meine Freiheit noch nicht Gesetzlosigkeit werde; und ohne Zweifel ist dies die Muttersprache. — Nicht um meine Sprache zu verlernen, lerne ich andere Sprachen; ich gehe bloss durch fremde Gärten, um für meine Sprache, als eine Verlobte meiner Denkart, Blumen zu holen. — Ich schäme mich nicht, die Schwäche meiner Seele zu gestehn, dass ich mir lebenslang nicht zutraue, mehr als eine einzige Sprache vollkommen fassen zu können. — O, das verwünschte Wort: classisch! Es hat uns den Cicero zum classischen Schulredner, Horaz und Virgil zu classischen Schulpoeten, Caesar zum Pedanten und Livius zum Wortkrämer gemacht! — Gewinnt denn der Ausdruck, weil eine Sprache an sich schöner ist? So denken bloss die Schulmeister, die ans den Alten Phrases aufjagen, Lexicon und Grammatik plündern, um sich ein buntes Kleid zusammenzuflicken“. —

Es folgten die Originalgenies; unter Sturm und Drang, durch Blut und Eisen kam Deutschland wieder zu sich selbst; es blühte eine eigenartige schöne Litteratur auf, die politische Regeneration schloss sich an; überall sorgte man für schulmässige Behandlung der „Realwissenschaften“.

Drittes Capitel.

Der Werth der alten Sprachen für die Schulen der Gegenwart.

Es ist für Denjenigen, welcher gesonnen ist, dem deutschen Unterricht, die ihm nach dem Gang der Geschichte zukommende Stellung auszurechnen, von Werth, ohne Voreingenommenheit zu überschlagen, welche Bedeutung denn eigentlich, nachdem die Dinge so erstaunlich anders geworden sind, die alten Sprachen in dem heutigen Jugendunterricht noch beanspruchen können, damit dem gegenüber in aller Ruhe das Maass der Berücksichtigung unserer Disciplin abgewogen werden kann.

Ich will einige Gewährsmänner sprechen lassen und selbst nur einige Zusätze machen.

Vieles von dem, was J. M. Gesner sagt, kann auch heute noch gelten: Isagoge § 12: Qui caret L. l., ille archetypus libros non potest adire, et eos, quos vocamus originales. In bibliotheca nostra invenies XX libros Latinos pro uno Gallico et C forte pro uno Germanico: ex quibus hauserunt, qui putantur reliquis politiores. — § 6: Perdiu locum suum obtinuit lingua L. in *jure*. § 114: Hic invenientur M libri Latini prae uno Germanico. *Jus canonicum*, a quo fiunt *Juris utriusque doctores*, infinita ex corpore juris Romani assumisit; et ibi plane coecus est, qui non scit Latine. § 6: Friderico II. administrante Imperium Romanum coeperunt interdum *publica instrumenta* Germanice scribi. Ita tamen ut in rebus ad imperium pertinentibus lingua L. principatum tenuerit adhuc sub Carolo IV., donec tandem Wenceslai, Sigismundi et Alberti II. aetatibus locum ejus occupavit Germanica. Saeculo demum XVI invaluit patria lingua. — § 113: In *Historia ecclesiastica* non centesima pars Germanicorum librorum est, quae Latinorum. § 116: *Philosophiam* quidem Germanice loqui docuit Wolfius. Sed sine *philosophiae historia* non potest recte disci philosophia ipsa et qui vult discere philosophiam, debet et incipere ab illius historia. Qui vult cognoscere res maximi momenti *circa Deum, res divinas animamque humanam*, opiniones veterum, vel hoc ipso nomine debet L. L. discere. § 137: Quam late pateat *lingua graeca* et quam utilis sit, optime discitur ex recensu Auctorum, quem dedit Fabricius XIV. voll. *Quidquid eruditionis fuit apud Romanos, quidquid ad alias gentes transit, debetur libris Graecis*. Ipsius *historiae Romanae* ignoraremus magnam partem, nisi haberemus Graecos scriptores. § 138: *Graeci habent omnis generis eruditionis fundamenta*.

Kant hielt bekanntlich nichts von der mechanischen, alle „Autonomie“ beeinträchtigenden Nachahmung fremder Muster; aber andererseits war er ähnlich wie Lessing und Goethe der Ansicht, dass nicht jedes Individuum „gänzlich von der rohen Anlage seines Naturells anfangen sollte“, sondern dass es gut sei, durch Anlehnung an diejenigen Beispiele, welche sich im Fortgange der Cultur am längsten im Beifall erhalten haben, sowohl sich davor zu bewahren, „wieder ungeschlachtet zu werden und in die Rohheit der ersten Versuche zurückzufallen“,

als auch „durch ihr Verfahren sich auf die Spur bringen zu lassen, um die Principien in sich selbst zu suchen“ und den „Vorgängern die Art, wie sie sich benehmen, abzulernen“. Und für diese Nachfolge scheinen ihm die wahrhaft exemplarischen Producte die Werke der Alten zu sein, die „man mit Recht zu Mustern anpreist“ und deren Verfasser man classisch nennt, „gleich einem gewissen Adel unter den Schriftstellern, der dem Volke durch seinen Vorgang Gesetze giebt“¹⁾. Wir wissen, wie Goethe, zu dieser Form von Nachfolge durch Herder angeregt, sich von Homer, Sophokles und Euripides, Properz und Martial hat auf die Spur bringen lassen um die Principien in sich selbst zu finden. So heisst's denn im Xenienalmanach:

Todte Sprachen nennt Ihr die Sprache des Flaccus und Pindar?
 Und von beiden nur kommt, was in der unsrigen lebt. —
 Muss der Künstler nicht selbst den Schössling von aussen sich holen,
 Nicht aus Rom und Athen borgen die Sonne, die Luft?

Er²⁾ erzählt, dass sich in ihm die Ueberzeugung immer erneuerte, „dass in den alten Sprachen alle Muster der Redekünste und zugleich alles andre Würdige, was die Welt jemals besessen, aufbewahrt sei.“ Ihm lag die lateinische Sprache näher, die „nebst so herrlichen Originalwerken auch den übrigen Erwerb aller Zeiten in Uebersetzungen und Werken der grössten Gelehrten darbietet“.

Herbart³⁾: Die pädagogischen Zwecke fordern, dass der Hauptstamm aller europäischen Cultur, der in hellenischem Lande erwuchs, in seiner geraden und natürlichen Richtung in den Gemüthern aller derer sich erhebe, welche die Gebildeten der Nation zu heissen und die öffentliche Meinung vorzugsweise zu bestimmen Anspruch machen.

Heiland: „Kein Blatt der Geschichte gibt es, welches reicher und fruchtbarer wäre an den erhabensten Beispielen patriotischer Gesinnung, als die Schriften des classischen

¹⁾ Kritik der Urtheilskraft, § 32 (Rosenkranz IV. 145 ff.); vgl. § 47, § 17.

²⁾ Wahrheit und Dichtung, B. VI.

³⁾ XI. 359 (Hartenstein).

Alterthums.“¹⁾ Auch eine nationale Schule wird gut thun, von diesen Beispielen²⁾ nicht zu lassen.

Und welche herrlichen Vorbilder von Einfachheit und Seelengrösse, Genügsamkeit und Gehorsam gegen das Gesetz bieten uns Griechen und Römer! Welche Beispiele von Todesverachtung um der Pflicht und der Ueberzeugung willen!³⁾ Noch heute bewundern wir ihren heiteren, praktischen Sinn, die gesunde Verständigkeit, das edle Gleichmaass, den unbestochehen Wahrheitstrieb, die warme und innige Theilnahme für Alles, was dem geistigen Leben Bedeutung, Schönheit und Würde verleiht.

Freilich sind sie nicht mehr die einzigen Muster des Geschmacks; aber ihre edelsten Werke zählen immer noch zu dem Besten, was die Weltliteratur überhaupt aufzuweisen hat. Freilich ist die Wissenschaft über sie hinausgegangen; aber hat sie es vermocht, ehe sie nicht den von den Griechen fallen gelassenen Faden wieder aufnahm?

Ja: die Schriften der Alten gehören auch heute noch dem

¹⁾ Schmid's Encyclopädie, III. 219.

²⁾ Auf dem Wormser Reichstag 1495 wurde Reuchlins Uebersetzung der beiden ersten philippischen Reden des Demosthenes vertheilt, um den schlafen gegangenen Patriotismus der Stände zu wecken. Wie nützlich wäre die Bekanntschaft mit diesen Zeugnissen edelster patriotischer Leidenschaft erst im 17. Jahrhundert gewesen, als bei den Tücken und Uebergriffen der boshaften Politik Ludwigs XIV. die feigen Franzosenfreunde auf dem Reichstag sofort jede energische That der Abwehr zu hintertreiben suchten mit den von Demosthenes so herrlich gegeisselten Aufforderungen: man müsse den grossmächtigsten König ja nicht reizen; hübsch säuberlich verfahren! — „ἐξ ὧν ἀναβάλλουσι μὲν ὑμᾶς, ἡσυχίαν δὲ ποιῶσιν ἐκείνῳ πράττειν ὅτι βούλεται“.

³⁾ Aus unzähligen Beispielen nur zwei, wie sie die griechische Lectüre eines Tag's in zwei Oberklassen zuführte: Sokrates, auf den Tod angeklagt, mag sich nicht frei sprechen lassen auf die Bedingung hin, seine philosophische Thätigkeit aufzugeben; ἐγὼ ὑμᾶς, ὦ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, ἀσπάζομαι μὲν καὶ φιλοῦ, πείσομαι δὲ μᾶλλον τῷ θεῷ ἢ ὑμῖν, καὶ ἴωσπερ ἂν ἐμπνέω καὶ οἶός τε ὦ, οὐ μὴ παύσωμαι φιλοσοφῶν· πρὸς ταῦτα ἢ ἀφίετε ἢ μὴ ἀφίετε, ὡς ἐμοῦ οὐκ ἂν ποιήσοντος ἄλλα, οὐδ' εἰ μίλλω πολυλάκις τεθνάναι Plat. Apol. 29. D ff. Demosthenes de corona 97: πέρασ ἀπασιν ἀνθρώποις ἐστὶ τοῦ βίου θάνατος, κἂν ἐν οἰκίᾳ τις αὐτὸν καθεύδῃσ τῆρῃ· δεῖ δὲ τοὺς ἀγαθοὺς ἄνδρας ἐγχειρεῖν μὲν ἀπασιν ἀεὶ τοῖς καλοῖς, τὴν ἀγαθὴν προβαλλομένους ἐλπίδα, φέρειν δ' ἂν ὁ θεὸς δεδῶ γενναίως.

Inhalt und der Form nach zu den wichtigsten Elementen unserer Cultur; sie sind werthvolle Unterlagen der Jugendlectüre. Wem in allerlei Volk daran gelegen ist, zu den bedeutendsten Erscheinungen der Weltgeschichte seinen Blick zurückzulenken, um seinen Sinn über die Beschränktheit des Augenblicks zu erweitern: es wird ihn zu allererst zu der perikleischen Zeit, zu den besten Tagen der römischen Republik hinziehen. Wer sich über die Aufgaben der eigenen Zeit historisch orientiren möchte, kann er es umgehen in diejenigen Werke sich zu vertiefen, welche einen Bildungszustand darstellen, der doch, kurz gesagt, der Boden ist, aus dem unsere moderne Cultur hervorgewachsen ist, so mannigfaltig anders geartet sie auch heute erscheint. Es heisst, sich über sich selbst, über die eigene Stellung und Aufgabe orientiren, wenn man sich das Wesen der Alten verständlich zu machen sucht. —

Aber gleichwohl wird eine Sichtung und Beschränkung der zu lesenden Schriftsteller möglich, sie wird wünschenswerth sein. Denn Derjenige, welcher heute zu den Gebildeten zählen will, hat wirklich noch mehr zu erfüllen, als Bekanntschaft mit Athen und Rom.

Man sollte sich auf diejenigen Autoren beschränken, die wirklich in erster Linie kanonisches Ansehn gewonnen haben, auf die, aus denen neben den historischen Vorträgen am klarsten und greifbarsten das geistige Bild der antiken Welt der Jugend entgegentritt. Jetzt bleibt immer noch zu ganz individuellen Neigungen der Schulphilologen Zeit.

Aber auch die allgemein gebräuchliche Schullektüre kann verkürzt werden. Ich halte es für denkbar, dass eine Einschränkung stattfände, die eine ausreichende Berücksichtigung der berechtigten sonstigen Zeitbedürfnisse möglich machte, so dass eine Nöthigung sich in andere Schulorganisationen zu flüchten nicht einzutreten brauchte¹⁾.

¹⁾ Man braucht z. B. nicht 2 Jahre Livius, man sollte nicht 2 Jahre Virgil und Horaz lesen. Ciceros Reden können auf eine und die andere catilinarische und philippische, auf die Rede de imperio Cn. Pompeji und die Miloniana beschränkt bleiben; von seinen „philosophischen“ Sachen sollte man gar nichts lesen; aber Stücke aus dem Brutus oder de oratore, und die redenden Zeugnisse von der grossen Zeitgeschichte,

Weiter kann Platz geschafft werden durch Einschränkung der Grammatik und der zu ihrer Befestigung angestellten Uebungen. Schon K. v. Raumer warf die seitdem oft wiederholte „triviale Frage“ auf: warum bemüht man sich um die Sprache eines Classikers? und antwortete (I, 273): „doch wohl, um dadurch zum eigentlichen Verstehen desselben, durch den Wortverstand zum Sinne desselben durchzudringen und so zuletzt die geistige Individualität des Autors aus seinen Werken zu erfassen und in dem Autor zugleich ein Glied, welches den Organismus des ganzen Volkes charakterisirt, dem der Autor angehört“. Es ist schwierig, völlig überzeugend nachzuweisen, dass dieser Zweck auf unsern Gymnasien leider sehr zurücktritt, schwierig, weil man immer den Vorwurf bei der Hand hat, es seien einzelne Fälle vorschnell generalisirt.

Indessen einige Facta stehen doch ganz abseits aller individuellen Auffassungen in ihrer Allgemeinheit fest, weil sie auf dauernden Einrichtungen beruhen. Von den sechs schriftlichen Arbeiten, die der Gymnasial-Abiturient zu liefern hat, sind drei sogenannte Extemporalien; das Haupt- und Grund-erforderniss ist grammatische Correctheit; eine bestimmte Zahl von grammatischen Fehlern kann einen Abiturienten stürzen, wie jeden Schüler bei der Versetzung in eine obere Klasse. Denn von nichts wird die Versetzung in bedenklichen Fällen mehr abhängig gemacht, als von einem guten oder schlechten Versetzungs-Extemporale. Die Folge ist, dass bis oben hinauf Grammatik und immer wieder Grammatik tractirt wird. Der Fall, den Luthers Unterricht an die Visitatoren denkbar findet, und den die Schulen des 16. und 17. Jahrhunderts voraus-

die Briefe. Ueberhaupt hat die lateinische Lectüre ihrem Inhalte nach nicht das mindeste Recht, vor der griechischen bevorzugt zu werden; im Gegentheil. Aber auch was die griechische Literatur anbetrifft, sehe ich nicht ein, weshalb es für eine gesunde allgemeine Bildung, die sich an dem Grössten und Besten und in der Geschichte Wirksamsten aufbauen soll, erforderlich ist, sich in Xenophons Cyropaedie, in den Arrian, den Lysias und Isokrates zu vertiefen. Ein Gymnasium, das dazu Zeit hat, kann sicher Stunden für andere sehr nützliche Bildungsarbeiten frei machen.

setzen, dass die Grammatica „genugsam geübet“, tritt auf unsern Gymnasien nie ein.

Die individuellen Erfahrungen, die man nun macht, haben auf dieser Unterlage viel Wahrscheinlichkeit, Zeichen eines allgemeinen Uebelstandes zu sein. Sobald man mit gewissen Collegen über die Qualität eines Schülers sich unterhalten will, für den man sich besonders interessirt, so holen sie zunächst das Buch heraus, in welchem die Fehlerzahl der Extemporalien verzeichnet steht; sie überschlagen schnell das Verhältniss und berichten dann. Man kann kaum die ironische Bemerkung unterdrücken, dass es doch schön wäre, wenn auch im Leben aller Werth der Menschen sich — durch Extemporalien bestimmen liesse; das wäre doch sehr einfach, übersichtlich und objectiv. Bemerkt man seinerseits, dass ein von ihnen gelobter Schüler es so gar nicht versteht, den Inhalt dessen zu fassen, was er liest, dass er das Wesentliche vom Unwesentlichen nicht zu scheiden verstehe, dass er den Zusammenhang des Einzelnen weder übersehen noch reproduciren kann, so will ihnen das daneben als eine Kleinigkeit und der Wunsch, dass der Schüler jene Dinge könne als ein dilettantischer Hang erscheinen. Man muss fast glauben, dass sie die Schriftsteller nur tractiren, um die grammatischen Regeln einzutüben, den Homer nur, um die homerische Formenlehre immer fester zu machen. Gewöhnlich wird eingewandt: das sind Ausartungen; und damit nur bemerkt, was ich selber glaube; aber Ausartungen eines Vorhandenen, das in stehenden Einrichtungen beruht.

Man glaube nicht, dass ich den Werth der „Extemporalien“ und der „grammatischen Regeln“ verkenne; dass ich nicht einzusehen vermöchte, welche bedeutende geistige Zucht in diesen Dingen liegt; wie der Schüler dadurch so recht auch dazu angehalten wird, bei der Lectüre in aller peinlichen Genauigkeit dem Wortsinn nachzugehen. Aber ich meine: die grammatische Zucht bleibt doch immerhin nur Vorarbeit für etwas Höheres, was darauf folgen muss. Ist es nöthig bis Prima hinauf lateinische, griechische und französische Grammatik in besonders dazu angesetzten Stunden zu tractiren und sie durch Uebungsarbeiten immer wieder von

neuem einzuprägen, so — hört das Gymnasium zu früh auf; es fehlt noch die Zeit, wo man nun die Schriftsteller wirklich ihrem geistigen Gehalt nach zu verstehen sucht, deren klassischer Werth einer der Gründe für so lange Beschäftigung mit der Grammatik war. Oder ist etwa das Gymnasium dazu da, gewisse Sprachen bis zu einem; man weiss wie unvollkommenen Grade grammatisch correcten Uebersetzungsgebrauchs einzutüben: Sprachen, die im späteren Leben des gebildeten Menschen nicht weiter gehandhabt werden? oder ist es so, dass man vor schulmeisterlicher Verkümmern, Pedanterie und Befangenheit, über allem Schleifen und Poliren nicht dazu kommt, das treffliche Instrument der Sprachenkenntniss für den Zweck anzuwenden, zu dem es in Stand gesetzt ward: für das eingehende Verständniss der Schulclassiker, deren Inhalt wie „eine geistige Muttermilch“ die Seelen der Jünglinge nähren kann?

Extemporalien pflegen auf unsern Schulen zwei Zwecken zu dienen, 1. der prompten und festen Aneignung der Grammatik behufs der peniblen, bis in's Einzelne genauen Auffassung des Wortsinns bei der Lectüre; 2. der Aneignung der Sprache zu eigenem Gebrauch. Ich habe nicht die Absicht dagegen zu streiten, dass die Schule zuletzt dahin führen soll, einer fremden Sprache sich annähernd selbständig in Rede und Schrift zu bedienen. Ich gebe das aus Gründen, die hier zu entwickeln unthunlich ist, ausdrücklich zu. Aber man sollte den Gewinn, der sich für die formale Entwicklung des Geistes aus dieser zu einem gewissen Abschluss gebrachten Aneignung einer fremden Sprache ziehen lässt, nur an einer Sprache suchen.

Bei den anderen Sprachen sollte man sich mit dem ersten Gesichtspunkt begnügen. Kommen wir doch bei der Eintübung der homerischen und herodoteischen Formen sogar ganz ohne „Extemporalien“ aus, warum nicht in der Vorbereitung auf Demosthenes und Corneille? Ist es wirklich nöthig, über die richtige Auffassung und sichere Beherrschung der für das Verständniss des Demosthenes und Platon unumgänglichen feinsinnigen attischen Syntax durch Extemporalien sich Gewissheit zu verschaffen, so benütze man sie, aber nur für diesen Zweck;

und streife möglichst bald dieses Präparationsmittel ab und komme zur Sache.

Ich würde in Prima gar keine griechischen Extemporalien mehr schreiben lassen, wenn ich nicht erprobt hätte, dass eine Form derselben ausserordentlich brauchbar wäre, um die Intensität des auf die Repetition und Durcharbeitung des Gelesenen gewandten Fleisses zu bemessen. Wollte man bei solchen in gewissen Intervallen anzustellenden Repetitionen bloss nach dem Inhalt fragen, so wäre es möglich, dass der Schüler sich einer Uebersetzung bediente; man muss die Reproduction so arrangiren, dass dabei fortwährend die Sprachform des Urtextes mit berücksichtigt wird (S. S. 38 Anm.). Bequemer aber noch und durchgreifender ist dafür ein Extemporale, das sich im Wortgebrauch möglichst an den zu verarbeitenden Abschnitt anlehnt. Inhaltsangaben und Auszüge aus Platonischen Dialogen oder Demosthenischen Reden, Erörterungen über den Anlass oder den Zweck einer Rede, über die Zeit, in der sie gehalten ist, über das Ergebniss eines Dialogs u. a. lassen sich so abfassen, dass dabei der durch die Lectüre den Schülern zugeführte Wortschatz schlechterdings nicht überschritten wird¹⁾. Es wird freilich darauf ankommen, ob man auf eine so allgemeine Befähigung, dergleichen Texte zusammenzustellen unter den Lehrern wird rechnen können, dass man die Anwendung dieser werthvollen Handhabe zur Controlirung und Vertiefung der griechischen Classenlectüre zu einer allgemeinen Verpflichtung erheben soll. Die üblichen Extemporalien, wie sie aus Sammelbüchern aufgerafft werden, sind sinnlos. Aber auch jene andern, die zur Vertiefung und Ausnutzung der Lectüre benutzt werden, die ganz aus ihr hervorgehen, brauchten in Prima nur alle 14 Tage einzufallen; das Abiturienten-Examen kann ihrer entrathen. Ein Aufsatz dürfte ein passenderes Mittel sein, um das Maass der Herrschaft über die Lectüre des letzten Semesters zu bestimmen. Und die Sicherheit in der Anwendung der Grammatik sollte sich, soweit erforderlich, auch bei der mündlichen Uebersetzung aus dem Griechischen ersehen lassen.

¹⁾ Bonitz, Zeitschrift f. Gymn. Berlin, 1871. 714 ff.

Jedenfalls: Ein so redendes Zeugniß für fleissig angewandte Zeit, für eine gewisse begriffsmässige Klarheit, für Sauberkeit des Nachdenkens, für grammatische Correctheit das gute Extemporale ist: es gibt doch noch manches Andere, was bei der Organisation eines Unterrichts berücksichtigt werden muss, der die allgemeine Bildungsgrundlage für diejenigen abgeben soll, deren Beruf es sein wird, die Leitung Anderer zu übernehmen. Ohne den guten Willen, selbst das Werthvollste nur in vergleichender Rücksichtnahme auf alles Uebrige in Austübung zu bringen, wird man immer zu unhaltbaren Einrichtungen kommen.

Die Grammatik muss im Griechischen durchaus der Lectüre dienstbar gemacht werden. Wir dürfen die Meinung nicht aufkommen lassen, als trieben wir umgekehrt die Schriftsteller nur um der Grammatik willen. Jedenfalls wäre die grammatische Kleinmeisterei das beste Mittel, die jugendliche Seele auf eine ähnliche Weise zu verknöchern, und die Schule von den Bedürfnissen des Lebens auf eine ebenso verhängnissvolle Weise zu isoliren, wie es der scholastische Unterricht im Ausgang des Mittelalters erreichte, so dass die Schüler, um Luthers Worte zu gebrauchen, „sich wiederum martern müssen wie vorhin und immer lernen und doch nimmer nichts lernen.“ Es möge sich der Schüler die homerische Formenlehre in Secunda so gründlich wie möglich einprägen; man versetze ihn nicht eher nach Prima, als bis er darin firm ist: aber in Prima übe man sie nicht immer wieder ein, sondern corrigire nur, wo der Schüler fehlt und ergänze im Einzelnen einmal auf Grund des festen Wissens eine Lücke. Die Hauptsache sei nunmehr das Eindringen in den Sinn des Autors, um so zuletzt seine geistige Individualität zu erfassen und mit derselben in eine Aeusserungsweise des antiken griechischen und jonischen, des dichterischen, des epischen Geistes einen Einblick zu gewinnen. —

Ueberhaupt muss je weiter hinauf immer mehr danach gestrebt werden den Schüler in den Stand zu setzen, ohne die allzeit gegenwärtige Leitung des Lehrers die für seine Ausbildung nöthigen Schriften in selbständiger Arbeit mit Nutzen zu lesen und zu studiren; der Schüler muss immer

fähiger werden, sich in zweckmässiger Weise selbst zu beschäftigen und selbst zu unterrichten. Wir müssen auch hier dem höchsten Ziel aller Erziehung zustreben, dem, dass wir ihn von dem Zwang der Direction und Aufsicht frei machen. Wir müssen darum auch die Lectüre in der Klasse je länger je mehr so anstellen, — dass sie allmählich überflüssig wird, dass der Schüler mit Hilfe einer tüchtigen Schulausgabe sich allein weiter helfen kann. Schleiermacher: Wenn in den Schulstunden der Typus dafür gegeben wird und der Lehrer sich von dem lebendigen Auffassen desselben überzeugt hat, so kann das Fortlesen dem Privatfleiss überlassen werden. Quintilian: *Lectio non omnis nec semper praeunte vel interpretante eget.* Quando enim tot auctorum notitia contigeret? Modicum ergo tempus est, quo in totum diem velut opus ordinetur (I, 2. 12).¹⁾

Ein ausserordentlich ergibiges Hilfsmittel für Controle und Vertiefung der Lectüre ist der deutsche Aufsatz, über den

¹⁾ Ich trieb seit mehreren Jahren den Homer in Prima so, dass zuletzt die Schüler fast nur privatim lasen. Nachdem in Secunda die homerische Formenlehre eingeübt, im Ganzen auch eine hinlängliche Uebersetzungsgewandtheit erzielt war, machte ich ihnen nun vor, wie sie den Homer Stück für Stück selbständig lesen müssten, um das Ziel: völliges Eindringen in seinen Inhalt und Geist allmählich zu erreichen. Sie wurden angehalten, nach sorgfältiger Feststellung des Wortsinns und Herausarbeitung einer richtigen und geschmackvollen Uebersetzung die Hauptpunkte, an welchen ihnen der Fortgang der Handlung und die für den Dichter charakteristischen Formen der Darstellung im Gedächtniss bleiben könnten, in einem eigens dazu angelegten Homerheft zu notiren; und ich hielt auf die Einprägung dieser Notizen. Ich controlirte in der Klasse, Stunde für Stunde, ohne dass das Buch aufgeschlagen ward, die häusliche Lectüre von etwa 120—200 Versen. Stereotype Wendungen und Verse, poetisch hervorragende für die Charakteristik der Hauptpersonen wichtige oder sententiöse Stellen wurden in griechischer Sprache auswendig gesagt. Was bei schwierigeren Stellen zur Erklärung nöthig war, wurde zwischendurch beigebracht; Fehler der Auffassung wurden corrigirt. Vielfach blieb Zeit zu mancherlei zusammenfassenden Excursen über homerische Alterthümer und Poetik; hie und da liess ich auch noch ein Stück übersetzen. Bei Plato und Demosthenes stellte ich die Repetition auf ähnliche Weise an, nachdem in den Schulstunden genau nach dem Wortsinn übersetzt und die Erklärung des Einzelnen gegeben worden war.

hier nicht zu handeln ist, sondern auf den der Leser nur vorbereitet werden soll.

Aber auch der lateinische Aufsatz kann diesem Zweck dienen. Wir sprechen nur Melanchthons Meinung aus, wenn wir sagen: Der freieren, mehr dem Inhalt zugewandten Weise der *lectio* muss ein freieres *exercitium stili* sich zugesellen. Der Schüler muss es versuchen, ob er aus der eingehenden Beschäftigung mit der lateinischen Sprache, nach den Jahre lang wiederholten Versuchen aus dem Deutschen in's Lateinische zu übersetzen, soviel grammatisch und stilistisch sichere Herrschaft über dies Idiom gewonnen hat, dass er auch einmal einen für lateinische Darstellung geeigneten Inhalt, etwa einen Bericht über Vorgänge aus der antiken Geschichte oder dem antiken Leben oder über Abschnitte der lateinischen oder griechischen Klassen- oder Privatlectüre in freierer Rede selbständig vortragen kann. Die Reformatoren werden nicht müde, diese Uebungsarbeiten anzuempfehlen. Sie heissen heute lateinische Aufsätze¹⁾; ich wünsche, dass man sie beibehalte.

Aber sie sollen jeden Anspruch, mit Cicero in einen Wettlauf zu treten, jeden Versuch modernes Leben und moderne Begriffe zu gestalten, ernstlich aufgeben. Sie sollen schlichte Zeugnisse sein, wie weit der Schüler für die Darstellung eines antiken Stoffes sich der lateinischen Sprache bedienen gelernt hat; wieweit er es in dieser Sprache zu einem gewissen *color Latinus* gebracht hat. Von Zusammenhenkung der in *Collectaneen* aufgespeicherten Phrasen, *Testomonia*, *Sentenzen* und Uebergangsformeln darf nicht die Rede sein.

In schlichter Gestalt können diese Aufsätze nun eben sehr gut dazu verwerthet werden, die *Lectüre* auszunutzen, auch als *Controle* für die *Privatlectüre* dienen.

Was Melanchthon von diesen Arbeiten sonst noch erwartet:

¹⁾ Auch auf der Realschule hat man den natürlichen Abschluss der grammatischen Bemühungen um die fremde Sprache in einem französischen „Aufsatz“ gefunden. Jedenfalls würde die Abstreifung dieser reieren „*Exercitia*“ einer radicaleren Umwandlung unseres höheren Unterrichts gleichkommen, als ich verantworten möchte.

Anwendung der dialectischen und rhetorischen Unterweisungen, das muss, da die Einübung der lateinischen Sprache auf keine Weise mehr eine Aussicht auf regelmässige praktische Verwerthung im Leben oder in der Wissenschaft hat, an der Sprache geübt werden, die heut zu Tage für den allgemeinen Gebrauch der Gebildeten ebenso bestimmt ist, wie im 16. Jahrhundert das Latein; es muss an der hochdeutschen Schriftsprache geübt werden.

In der neuhochdeutschen Schriftsprache muss gelernt werden, was Melanchthon in der *Declamation de studio artium dicendi* fordert: *Suo quaeque loco distribuere, alia deprimere, alia attollere, quaedam breviter adstringere, alias evagari liberius, quaedam dissimulare ac tegere, alia promere, ut tanquam inter umbras lumina extent atque emineant.* Die hierfür von Melanchthon als nöthig bezeichneten dialectisch-rhetorischen Unterweisungen und Uebungen müssen, soweit wir sie noch nöthig finden, heute in deutscher Sprache stattfinden; für sie muss der lateinische Unterricht, eines Theils seiner früheren Aufgabe entlastet, die betreffende Zeit frei machen.

Viertes Capitel.

Die nationale Schule.

Unsere Schulen sind heute keine kosmopolitischen, wie die durch Melanchthon geschaffenen, wie die jesuitischen, sie sollen national sein.

Ganz allmählich sind sie in diese Position hintbergeschoben.

Die ersten Keime der Ueberlenkung der höheren Geistesbildung in die nationale Bahn liegen weit zurück. Man kann sagen: das Bedürfniss, auch die Schule national zu gestalten, ist in demselben Maasse gewachsen, als die Nation dem Bann, in welchem sie die römische Kirche oder die lateinischen Gelehrten oder die Bewunderung der Franzosen gefangen hielt, allmählich entwachsen ist, als sie mündig geworden, als sie zu sich selbst gekommen ist.

Es würde heissen die Geschichte von dem Werden und Wachsen des deutschen Nationalgefühls schreiben, wollte man eine Uebersicht über die Motive geben, die uns heute zu dem Entschlusse treiben, die Schule im nationalen Sinne zu reorganisiren und von diesem Gesichtspunkte aus auch dem deutschen Unterricht die ihm gebührende Stellung anzuweisen. Nur auf die bedeutendsten Punkte soll in Kürze hingewiesen werden.

Schon über der Schöpfung unserer Gymnasien webte der nationale Geist. Denn an ihr wirkte mit Dr. M. Luther.

So sehr er überzeugt war, dass die deutsche Nation, nähme sie nicht an den neu erschlossenen Schätzen der antiken Bildung theil, in der Barbarei verharren werde, die sie schon so lange zum Gespött der Nachbarvölker gemacht hatte, so neigte er sich den „feinen und gelehrten Gesellen“ doch nur deshalb zu, weil sie ihm dienen sollten, das junge Volk in deutschen Landen zur Bildung zu führen. Im Uebrigen meinte er, „sind wir Deutschen noch immer Deutschen und wollen Deutschen bleiben.“

Es gibt kaum einen grösseren Gegensatz, als Luther und Erasmus: dort der weltlich gesinnte, glatte, diplomatische, kluge Höfling, der eitle und kosmopolitische Freund der Bischöfe und Cardinäle, der Fürsten und Könige, die Pensionen und goldene Becher zu offeriren haben; hier der glaubensstarke, nach innerer Heiligung ringende, in Gottes Gnade stehende, charactervolle, rücksichtslose Held und Volksmann, der Uebersetzer der Bibel, der deutsche Prediger, der Dichter und Sänger des deutschen evangelischen Kirchenliedes, der Verfasser der deutschen Katechismen.

Mit den deutschen, evangelischen Büchern drang der erste deutsche Unterricht wider die Absicht der Latinissimi in die Schulen ein. Diese Bücher waren die ersten Anfänge der neuhochdeutschen Literatur, Luther ihr erster Classiker. An ihnen erhielt sich mitten in der Zeit der gefährlichsten Versuche, die Gebildeten zu entnationalisiren, der echte deutsche Geist in einer Form, der sich auch die Humanisten beugten¹⁾.

¹⁾ Vgl. die Aeusserung Sturms über Luther bei K. v. Raumer I, 278: Gäbe es auch keine Reformation, wären keine Predigten von Luther

Der Nonaner Sturms lernte, obwohl ihm sonst die Schule die römische Amme zu ersetzen suchte, doch den deutschen Katechismus.

Das deutsche Volk wäre nun freilich auch so nicht abgestorben; so schnell können bloss gelehrte Bestrebungen den triebkräftigen Geist eines starken Volkes nicht verwüsten. Hatte es doch mitten in den Jahrhunderten der lateinischen Herrschaft der Kirche die echtgermanischen Sagen bewahrt.

Man las auch im 16. Jahrhundert die letzten Ausläufer der Ueberlieferung; man las sie so gern, dass der Strassburger Geistliche Marbach 1578¹⁾ beim Gymnasial-Examen die „thörichten Eltern“ strafte, dass sie den Kindern „fürlegen den Dannhäuser, die Melusina, Dietrich von Bern, den alten Hiltensbrand“. Und in der deutschen Bearbeitung der sieben Bücher Annalium Bojorum des Joh. Turmair heisst es von Dietrich: „Man findet nit bald ein alten König, der dem gemeinen Mann bey uns so bekannt sei“²⁾.

Auch waren nicht alle Humanisten so kosmopolitisch, wie Erasmus. Finden sich doch selbst bei Melanchthon rednerische Rückblicke in die deutsche Geschichte. Hervorragend durch vaterländische Gesinnung sind J. Wimpheling, H. Bebel, Conrad Celtis, Conrad Peutinger, Beatus Rhenanus, Sebastian Münster, Aegidius Tschudi, — und vor Allem Ulrich von Hutten, zusammen eine stattliche Phalanx. Mancher von ihnen liess sich durch Tacitus gern in die Betrachtung der deutschen Urzeit zurticklenken und schöpfte aus dieser Lectüre vaterländisches Selbstgefühl³⁾.

vorhanden, hätte er nichts geschrieben als seine Bibelübersetzung, so würde er allein um dieser willen unsterblich sein.

¹⁾ K. v. Raumer, Päd. I, 272.

²⁾ Rud. v. Raumer, Gesch. der germ. Philologie, S. 21.

³⁾ Wie, fragt der junge Perikles bei Xenophon den Sokrates, möchten wir wohl das heruntergekommene Volk zur *ἀρχαία ἀρετή* und *εὐκλεία* zurückführen? Sokrates: *εἰ τοὺς γε παλαιότατους ὧν ἀκούομεν πρόγονους αὐτῶν ἀναμνησκόομεν αὐτοὺς ἀκηρότας ἀρίστους γεγονέναι.* — So ertönt das ganze 16. Jahrhundert hindurch Armins Lob und der Preis deutscher Treue, Ehrenhaftigkeit u. s. w. Der Ton klingt fort zu Opitz und Moscherosch; er klingt wieder bei Schottel und Lohenstein; er klingt bis zu Bodmer und Klopstock hinüber.

Aus solchen Studien erwachsen auch die beiden grossen Werke des Joh. Turmair, neben dem oben genannten die „Chronica von ursprung, herkommen und thaten der uhralten Teutschen“, 1541; er bediente sich darin, „ohne zu erröthen, nach dem Vorgang einiger grossen italienischen Humanisten“ — auch sie trugen zur Weckung des Deutschthums bei, — der vernacula lingua.

1571 gab der evangelische Kirchenhistoriker Flacius Illyricus nach einer Augsburger Handschrift heraus: „*Otfrid, evangeliorum liber, veterum Germanorum grammaticae, poeseos, theologiae praeclarum monumentum*“, lateinisch und deutsch. Flacius bemerkt: „der möchte ein Stock und so zu reden kein rechter Teutscher sein, der nit auch gern etwas wissen wolte von der alten Sprach seiner Vorfahren und Eltern“. Und weiter: man könne sagen, dass ohne Erforschung der Etymologien und Ursprünge der deutschen Wörter Niemand diese Sprache völlig und gründlich kennen lerne; dazu sei der Otfrid nutz. —

Practisches Bedürfniss führte zum Betrieb der deutschen Grammatik. Nach 20jähriger Vorarbeit veröffentlichte 1578 Joh. Clajus für Ausländer und damit seine eigenen Landsleute gewählter sprächen und richtiger schrieben, eine lateinisch geschriebene, also für die höheren Stände bestimmte, deutsche Grammatik, *ex bibliis Lutheri Germanicis et aliis ejus libris collecta*. Da diese Grammatik, welche die Sprache Luthers als die allgemein massgebende hinstellte, auch in katholischen Ländern anerkannt ward, so kann sie als ein Zeichen dienen, wie die durch den Kanzleigebrauch und Luthers Bibelübersetzung zum Stillstand gekommene Sprachform zu einem Bande ward, das schon im 16. Jahrhundert auch den Gebildeten der Nation das Gefühl nationaler Zusammengehörigkeit gegenwärtig erhielt. Es war keine Gefahr, dass die Deutschen durch die Lateinschulen ganz entnationalisirt wurden. Das Volk verharrte im Ganzen bei dem von Luther in der Mahnschrift an die Rathsherren aufgestellten gesunden Grundsatz, die „Fülle, beide der Kunst, gelehrter Leute und Bücher“ auszunutzen, und dabei doch deutsch zu bleiben — wenn auch die

Schulen vielfach in eigenthümlich dünkelfhaftem Aberglauben abfällig wurden.

Die Nachbarvölker freilich übertrafen die Deutschen in der Aneignung der parat liegenden Bildungselemente bei Weitem. Die Deutschen konnten nur dann ebenbürtige Mitarbeiter an den europäischen Culturaufgaben werden, wenn sie den vorgeschrittensten fremden Nationen allmählich nachkamen.

Reisen führten die adelichen und gelehrten Herren ins gebildete Ausland, vorzüglich nach Italien und Frankreich. Die meisten brachten den redlichen Willen zurück, unter dem Volke der landsmännischen Bären für Civilisation zu wirken — und dabei doch deutsch zu bleiben. Selten verwechelte Einer. —

Ja gerade das, was man in der Fremde von Bildungsregungen vor sich sah, musste auch zur Entwicklung des nationalen Sinnes beitragen. Ueberall gewährte man das Bestreben, die antiken Geisteserzeugnisse in der Landessprache nachzubilden.

In Italien hatte man dieses Mittel schon in Petrarca's Zeit ergriffen; Boccaccio, Ariost, Tasso, Trissino gingen auf diesem Wege weiter. Die Franzosen folgten. Une nouvelle ambition s'était emparée du jeune Ronsard, c'était de faire passer *dans la langue vulgaire* toute la majesté d'expression et de pensée qu'il admirait chez les anciens¹⁾. Lernbegierig strömte die deutsche studirende Jugend in die Nachbarländer, um die neue Bildung sich anzueignen. Dem Latein ward eine im 16. Jahrhundert ungeahnte, seine Weltstellung bedrohende Concurrenz gemacht. Man lernte italienisch, französisch, holländisch.

Und die Vielsprachler waren mehrfach auf's lebhafteste bemüht, im Sinne Luthers die neuen Bildungselemente für die Nation nutzbar zu machen.

¹⁾ J. Demogeot, Histoire de la Littérature française, 10. édition, 1869. S. 334.

Fünftes Capitel.

Zincgref. Der Palmenorden. Opitz. Ratich und die Ratichianer.

So finden wir z. B. im zweiten Decennium des 17. Jahrhunderts in der pfälzischen Hauptstadt einen Kreis begabter Jünglinge, welche nach Art der grossen Italiener, nach dem Vorbild der französischen „Plejade“, namentlich Ronsards in frischem Jugendmuth den ernstlichen Versuch machten, die deutsche Poesie durch Nachbildung der Antike zu restauriren oder die Nachbildung der Antike aus der lateinischen Schuldichtung in die Nationalliteratur überzuleiten. —

Es ist für das, was wir nachweisen wollen, gleichgültig, ob sie ahnten oder nicht ahnten, was wahre Poesie sei; bedeutsam ist für uns allein, dass man das, was man für Poesie hielt, was man hier wie in Frankreich, wie in Holland dafür hielt: eine gereimte, verständige, sprachlich reine Rede, Vernunft und Wissen durch eine gewisse classische Eleganz, durch Reinheit und Würde des Ausdrucks aufgeputzt, dass man dies in der Muttersprache zur Darstellung brachte. Uns erfreut an diesen Bemühungen das Erwachen des nationalen Sinnes.

So klingt uns auch die Notiz angenehm, dass das Haupt dieser Poeten, Zincgref, sammelt und sammeln lässt: Teutsche Apophthegmata, die in offener Beziehung und in deutlichem Gegensatz zu der Sammlung des Erasmus stehen; sie zeigen uns, wie weit diese deutschen Jünglinge von dem Allerweltsbürgerthum des grossen Humanisten abgekommen sind.

Und auch in den höheren Ständen bricht der Sinn für die Stärkung des nationalen Geistes sich Bahn. Da war Ludwig von Anhalt-Köthen, ein eifriger, sinniger, mannichfach interessirter Fürst. Er hatte seit seinem 17. Jahre durch Reisen in den Niederlanden, England, Frankreich, Italien seine Ausbildung zu fördern gesucht; London hatte er in der Blüthezeit der englischen Dichtung gesehen, wahrscheinlich hat er der Aufführung Shakespearescher Stücke beigewohnt; in die

Bedeutung einer nationalen Poesie konnte er überall einen Einblick gewinnen. Auch die florentinische Accademia della Crusca, die nun durch ihr grosses Vocabolario die reine italienische Sprache von der „Kleie“ der Sprachverderber säuberte, hatte er kennen gelernt. Wenige Jahre war das grosse Werk erschienen, da rief ihn der Tod seiner Schwester, der Herzogin Dorothea Maria von Sachsen-Weimar nach Thüringen. Die fürstliche und adliche Trauerversammlung sass am 24. August 1617 zusammen auf Schloss Hornstein, ein Kreis vielgeister und vielsprachiger Männer. Das Gespräch kam auf den Unterschied der Stellung deutscher Sprache und Literatur gegen die der Fremden, z. B. der Italiener. Da fiel von Herrn Caspar von Teutleben das Wort, warum man nicht nach dem Muster der italienischen Academie eine deutsche Gesellschaft gründe. So ward der Palmenorden, die fruchtbringende Gesellschaft geboren.

Hauptgesetz war: dass man die deutsche Sprache in ihrem rechten Wesen und Stand, ohne Einmischung fremder ausländischer Worte auf's möglichste und thunlichste erhalte und sich sowohl der besten Aussprache im Reden als der reinsten und deutlichsten Art im Schreiben und Reimedichten befeissigen solle. Für diesen Zweck stifteten Herzoge und Fürsten, Geheimräthe und Hofobersten einen Bund! Ueber die deutsche Sprache liess sich von nun ab nicht mehr als über eine bäurische kurzweg der Stab brechen. —

In dem Stiftungsjahre des Palmenordens schrieb der Schlesier Martin Opitz, Informator im Hause des kaiserlichen Rathes Tobias Scultetus zu Beuthen, eine lateinische Rede, „Aristarchus“ betitelt, oder über die Verachtung der deutschen Sprache. Die Rede trat patriotisch feurig für die Tendenzen des Ordens ein: für Reinhaltung der deutschen Sprache und Renaissance der deutschen Dichtung. Tacitus dient ihm wie den patriotischen Humanisten des 16. Jahrhunderts zur Verherrlichung der Deutschen. Es war natürlich, dass als der poetisch nicht unbegabte junge Mann im folgenden Jahre nach der lebensvollen Stadt der Renaissance, nach Heidelberg kam, er der Freund Zinogrefs ward; in ihm erhielten Zinogrefs

und des Fürsten von Anhalt Bestrebungen ihren zusammenfassenden Abschluss.

Das Grundbuch der neuen Schule ist bekanntlich Opitzens kleine Schrift: „von der Teutschen Poeterey“; den Alten — er hat vorzüglich die Römer im Auge — kann man allein den „rechten Griff“ ablernen. Aber Opitz wendet das bei ihnen Gelernte in deutscher Sprache, in deutschen Alexandrinern an.

Wenn man sich auch nicht scheute, Epitheta und Figuren, Gleichnisse, Beschreibungen und Sentenzen, ganze „Plätze“ den Alten zu entlehnen: es war doch überhaupt ein Versuch, das Antike wirklich dem deutschen Geiste zu assimiliren, wirklich zu nationalem Eigenthum zu machen. —

Inzwischen hatte auch die Belebung des Bewusstseins von dem historischen Leben der Nation und ihrer Sprache Fortschritte gemacht. Auf dem Schlosse des Freiherrn von Hohensax im Ober-Rheinthal wurde die kostbare mhd. Liederhandschrift aufbewahrt, die später Kurfürst Friedrich IV., das Haupt der Union, für seinen Heidelberger Bücherschatz erwarb und die jetzt der Pariser Bibliothek (Cod. 7266) angehört.

Hofmeister bei dem Baron von Hohensax ward der Schweizer Melchior Goldast. Historisch-juristisches Interesse führte ihn wie später manchen Andern, z. B. Joh. Schilter¹⁾, Chr. Gottl. Haltaus²⁾ ins deutsche Mittelalter zurück. Er gab aus jener Liederhandschrift 1604: *Paraeneticorum veterum pars I.*, unter diesen „Paraenetikern“ zum ersten Mal wieder Verse des „optimus vitiorum censor ac morum castigator acerrimus“, des im ganzen 16. Jahrhundert nur aus zweiter Hand zu habenden Walther. Die Nibelungen, Parzival, Iwein blieben Goldast noch unbekannt. —

Auch hier knüpft Opitz an. Schon der Aristarchus wahrt die Ehre der älteren deutschen Dichtung. Und in der Poetik heisst es von den Dichtern der Hohenstaufenzeit, Reinmar von Zweter, Marner, Walther von der Vogelweide u. a. dass

¹⁾ Thesaurus antiquitatum Teutonicarum nach Schilters Tode von seinem Schüler Scherz 1726–28 in 3 Foliobänden herausgegeben.

²⁾ Glossarium germanicum medii aevi, mit einer Vorrede von J. G. Böhme. Leipzig, 1758. 2 Bde.

sie manchen stattlichen lateinischen Poeten an Erfindung und Zier der Rede beschämten. 1639 gibt er das Annolied mit Erklärungen heraus. —

Opitzens Ansichten waren fast ausnahmslos der Canon der gesammten deutschen Dichterwelt über 100 Jahre lang. Auch darin fühlte man sich an das Vorbild gebauet, dass jeder mit einem gewissen Enthusiasmus von der Reinheit, Ehrlichkeit, von der Treue und Tapferkeit der Altvordern sprach, dass Mancher auch wohl ein altd deutsches Stück herausgab.

Blieb diesen patriotischen Regungen gegenüber die höhere Schule bei der Bestrafung des Gebrauchs der deutschen Sprache? Bemühte sie sich weiter, das Latein des Cicero und Terenz an die Stelle der Muttersprache zu setzen? Oder tauchen Versuche auf, die lateinische Zwangsjacke abzuwerfen?

Als ein vielgereister und vielsprachiger Vierziger übergab auf dem Wahltag anno 1612 zu Frankfurt der Holsteiner Wolfgang Ratich „dem deutschen Reich“ ein pädagogisches Memorial, worin (neben einigen Anwendungen der neuen Bakonischen Doctrin von der *inductio* und dem *experimentum*) der Versuch gemacht wird, der Muttersprache im Getriebe des Unterrichts Recht und Raum zu schaffen. Landgraf Ludwig von Darmstadt gab den Giessener Professoren Helwig und Jung, die Herzogin Dorothea Marie von Weimar Jenaischen Professoren Grawer u. A. den Auftrag, über das Memorial Bericht zu erstatten; beide Berichte erschienen 1613; beide erklärten sich für die neue Methode. Dorotheas Bruder Ludwig von Anhalt rief 1618 Ratich nach Köthen; es wurde nach den Principien des Didaktikers eine neue Lehrinrichtung getroffen. Im Weimarschen wurde es mit Unterweisung der Jugend nach dem „*newen Methodo*“ gehalten, wie Generalsuperintendent Joh. Kromayer in seinem Bericht vom Jahre 1619 es darstellt. Man kann Kromayer und Helwig († 1617), sowie des letzteren Schwiegersohn, den humoristischen Hamburger Pastor Joh. Balthasar Schupp († 1661) als die namhaftesten Ratichianer des Jahrhunderts bezeichnen; sie gehen zum Theil sogar in der von dem Urheber der Schule begonnenen Richtung einen Schritt weiter.

Ein wichtiges Quellenbuch ist die Sammelschrift *Methodus institutionis nova* — edita studio M. Joh. Rhenii Lipsiae 1626, sie enthält auch 3 Tractate Raticii et Raticianorum; der dritte ist: „Artickel, auf welchen fürnehmlich die Raticianische Lehrkunst beruhet“. Instructiv ist ferner die Köthener „Anordnung der Schulstunden zu der neuen Lehrart Raticii“¹⁾. Und das Gutachten, welches auf des schwedischen Reichskanzlers Oxenstierna Verlangen Joh. Matthaeus Meyfart und zwei Mitarbeiter als unterthänige Relation von der Lehrart „Herrn Wolfg. Raticii“ abfassten. Die folgenden Citate werden danach durchsichtig sein.

Meyfarts Relation: Einer der Hauptmängel der bisherigen Erziehungsweise ist, dass man, anstatt die lernende Jugend an die Sache hinanzuführen, zu deren Erlernung doch das kurze Leben nicht ausreicht, bei den Instrumenten sich übermässig lange aufgehalten und in fremder Sprache weitläufige Grammaticalia und andere zu den Instrumenten gehörige Praecepta ohne Noth und Nutzen auswendig lernen lassen. —

Die Köthener Anstalt hatte 6 Klassen: 3 deutsche, 2 lateinische, 1 griechische. Das deutsche Lesen wird nach der Lutherischen Uebersetzung des ersten Buch Mosis beigebracht, die Aussprache nach der „reinen meissnischen Art“ formirt. Es folgt die Sprachlehre, die Regeln von der Wortschreibung, Wortforschung, Wortfügung; alles an der deutschen Bibel. Ueberall wird zugleich auf Verständniss des Gelesenen gesehen. Erst mit der 4. Klasse tritt der Schüler in den Bereich des lateinischen Unterrichts; der Terenz tritt an die Stelle der Bibel; die sittlichen Nachtheile des Lesens dieser „Freudenspiele“ werden durch moralische Vorhaltungen und durch Repetition von Bibelsprüchen ferngehalten.

Kromayer: „Die Knaben sollen erstlich recht deutsch lernen, ehe man ihnen das Lateinische oder eine andere Sprache fürgibet. Denn es ist unrecht, wenn die Knaben noch nicht fertig und recht deutsch lesen können, dass man ihnen etwas Lateinisches als den Donatum, lateinische Verslein und was

¹⁾ Siehe den Artikel Ratic in der Schmidtschen Encyclopaedie.

dergleichen ist fütgibet. Viel weniger ist diss recht, das man pflegt die Kinder alsbald im Anfang, ehe sie deutsch lesen können, in lateinischen Aebbüchern lesen zu lehren“. Vgl. o. S. 21, A.

Die Schtüler lernen im Deutschen „die grammatischen Terminos, was da sey Numerus, Casus, Declinatio, Conjugatio, u. s. w., welches ihnen denn hernach in der lateinischen Grammatica eine treffliche Hülfe ist.“ Erst die Luthersche Bibel und dann „der gemeine Terentius“. Und auch dieser, von dem wir anfahen, „soll in deutscher Sprache, soviel den Sensum und die Res belanget, erst soviel mütglich, bekannt sein“. „Man wird demnach hinführo drauff denken, das der Terentius, dem Sinn nach, in guter deutscher Sprache in Druck gegeben werde.“ „Inmittelst muss der Praeceptor solchen Mangel ersetzten dergestalt, das er vor einer jeden Comödi die ganze Summam derselben, item vor einem jeden Actu dessen ganzen Inhalt, und auch vor einer jeden Scena die ganze Meinung derselben deutsche fürsage.“ Artickel: „Alles zuerst in der Muttersprach. Aus der Muttersprach alsdann in andre Sprachen.“

Das ist eine Seite der Sache: Man will durch die Muttersprache die Erlernung des Latein erleichtern, das Bekannte und Geläufige zur Aufhellung des Unbekannten und Fremden benutzen. Durchblickt auch das Bestreben den „Sachen“ neben den „Instrumenten“ zu ihrem Recht zu verhelfen. —

Man ging aber auf dem Wege weiter.

Helwig: Ist erst „die Tyrannei der lateinischen Sprach abgeschaffet, kann nach Gefallen einer diese, jener eine andere Sprach lernen und treiben.“¹⁾

¹⁾ Helwig selbst sprach Hebräisch, schrieb Grammatiken der griechischen, hebräischen, chaldäischen, syrischen Sprache. — Es ist bedeutsam, wie die Vertiefung in die andern fremden Sprachen ausser dem Lateinischen Hand in Hand geht mit den Bemühungen, die Muttersprache in ihr Recht einzusetzen. Es ist vielfach so: je universal der Blick, um so nationaler das Herz. Vor allem das Hebräische und die ihm verwandten Sprachen beeinträchtigen das Lateinische. Der deutsche Grammatiker des Jahrhunderts Schottel studirte in Leyden Orientalia. Schon bei dem deutschen Manne Luther findet sich ein eigenthümlich begeistertes Lob auf das Hebräische. Mahnschrift: Die hebräische Sprache „ist die allerbeste und reichste in Worten und rein,

Besonders ist die Muttersprache werth, aus ihrer langen Vernachlässigung herausgehoben und „recht und künstlich“ erlernt zu werden.

„Zu dem ist es auch die lautere Wahrheit, dass alle Künste und Wissenschaften, als Vernunftkunst, Sitten- und Regierungskunst u. s. w. viel leichter, bequemer, richtiger, vollkömmlicher und ausführlicher in deutscher Sprach können gelehret und fortgepflanzt werden.“ Artickel: „In der Mutter Sprach ist der Vortheil, dass der Lehr Jünger nur auf die Sache zu gedenken hat, die er lernen soll, und darff sich nichts weiters mit der Sprach bemühen.“ „Auch ist dieser Nutz dabey, dass wenn alle nützliche und gemeinem Leben nothwendige Wissenschaften ins Deutsch gebracht und darin gelehret werden, ein jeder hernach, wes Standes er auch ist, kann zu besserm Verstand gelangen, dass er in allerlei Sachen sich desto besser richten und davon urtheilen kann.“ Schupp: „Es ist die Weisheit an keine Sprach gebunden; warum sollte ich nicht in Teutscher Sprach ebenso wol lernen können, wie ich Gott erkennen, lieben und ehren solle, als in lateinischer?“ „Die Franzosen und Italiener lehren und lernen alle Facultäten und freye Künste in ihrer Mutter-Sprache“.

Welches mag das Ziel des hier betretenen Weges sein?

Ich glaube, er führt zu ähnlichen Sätzen, als sich uns aus der Kritik der Melanchthon-Sturmschen Einrichtungen aufdrängten. Folgendes dürfte vielleicht ein heutiger Raticianer sagen:

- 1) Die scharfe Trennung zwischen lateinischen Gelehrten und unlateinischen Laien muss möglichst aufgehoben werden.
- 2) Die für's Leben nützlichen Künste und Wissenschaften müssen in der Landessprache docirt werden.
- 3) Die lateinische Sprache hat als Sprache kein besonderes Vorrecht. Welche Sprache man lernen soll, lässt sich nur aus individuellen Neigungen und praktischen oder wissenschaftlichen Bedürfnissen ableiten.

bettelt nicht, hat ihre eigene Farbe“. Anstatt der zusammengebettelten Composita der griechischen, lateinischen und deutschen Sprache hat sie immer „ein eigentlich Wort“ u. s. w.

4) Es ist ungehörig, Grammatik und immer nur Grammatik zu treiben und sich bei den „Instrumenta“ so lange aufzuhalten, dass man gar nicht zur Sache kommt.

5) Wir mögen ja lateinisch und griechisch lernen! aber nicht weil eine von diesen Sprachen allein würdig wäre, Mittel des geistigen Verkehrs der Gebildeten zu sein; sondern weil in diesen Sprachen eine Literatur niedergelegt ist, deren hervorragendste Erscheinungen erstens zur allgemeinen Bildung des Geistes und Herzens einen werthvollen Beitrag liefern, zweitens Zeugen sind von dem historischen Leben der Nationen, auf deren Arbeit die europäische Cultur in einem ihrer wesentlichsten Bestandtheile ruht. Man wird darum die Grammatik dieser Sprachen so weit lernen, als es zu einer methodischen und verständnissvollen Lectüre jener Schriftsteller erforderlich ist.

Und suchte der Raticianer den Bruch mit der pädagogischen Entwicklung der Vergangenheit zu vermeiden, strebte er danach die Principien des „newen“ und alten Methodus zu versöhnen, so könnte er vielleicht hinzufügen:

6) Eine der fremden Sprachen mag man so weit treiben, dass man mit Hülfe der Lectüre zu einem annähernd correcten selbständigen Gebrauch derselben vordringt, da man es von Seiten einer vernünftigen formalen Bildung für erspriesslich halten muss, wenigstens mit einer fremden Sprache durch eigenen Gebrauch in vertrauteren Verkehr zu treten¹⁾.

Praktisch bequem wäre es, wenn diese Sprache zugleich Universalsprache wäre. Da es keine Universalsprache der gebildeten Welt gibt, die öffentliche Schule auf individuelle Bedürfnisse sich nicht einrichten kann, so wird sie, falls ausserhalb aller praktischen Nutzbarkeit es wirklich für die Erziehung und Entwicklung des Geistes werthvoll ist, die Erlernung einer fremden Sprache bis zu eigenem Gebrauch

¹⁾ Bratuscheck a. a. O. S. 21: Die gründliche Kenntniss einer Sprache genügt, um den Lernenden aus der Beschränktheit seiner eigenen Nationalität heraus zu einer scharfen historischen Beobachtung zu erheben. S. 28: Das Ziel muss sein, dass sie (die Schüler) in der fremden Sprache denken lernen.

zu steigern, sich bis auf Weiteres an das Latein zu halten haben, das durch den Zug der Geschichte einmal gegeben ist.

Wir stehen ganz auf diesen modificirt-raticianischen Grundsätzen. —

Betrachten wir nun auch noch die Wirkungen des neuen Gedankens, die schon im 17. Jahrhundert herausstraten.

Die erste Folge war eine gesteigerte Beschäftigung mit der Grammatik der Muttersprache.

Der wissenschaftliche Grammatiker des Jahrhunderts ist bekanntlich J. G. Schottel, „bis 1819 der gründlichste Grammatiker unserer Sprache“ (Ph. Wackernagel). Er hat in Leyden studirt, hat unter Dan. Heinsius' Einfluss gestanden wie Opitz. Er war wie Opitz Mitglied der fruchtbringenden Gesellschaft.

Schottels Hauptwerk: Ausführliche Arbeit von der Teutschen Haupt Sprache, 1663, enthielt im ersten Buch: 10 Lobreden von der uhralten Teutschen Haupt Sprache, behandelte im zweiten die Wortforschung der Teutschen Sprache, im dritten die Wortfügung, im vierten die Verskunst, das fünfte enthielt verschiedene Tractate, darunter einen „von denen Authoren, welche vom Teutschen Wesen, was Geschichte, Landart und Sprache betrifft, geschrieben.“ Man sieht: Luthersche und Raticische Keime sind ausgewachsen.

Ein Auszug (Anleitung zu der Recht Schreibung und zu der Wort Forschung 1676) suchte dem Uebelstand zu steuern, dass die jungen Leute in ihren schriftlichen Arbeiten fast noch mehr Verstösse gegen die deutsche Sprache als gegen die lateinische machten¹⁾. Was die Geschichte der Sprache anbetrifft, so unterscheidet er fünf „Denkzeiten“; die letzte Periode in der er selbst steht, beginnt ihm mit der Stiftung der fruchtbringenden Gesellschaft; seitdem „kunten die rechten durchgehenden Gründe und Kunstwege gelegt, auch ein völliges Wörterbuch verfertiget werden, dass man

¹⁾ Auch heute gibt es Schulfestster, denen mehr daran liegt, dass der Schüler weiss, dass es milia, Genetivus und Vergilius heisst, als dass er nicht Beredtsamkeit, fehendlich und Rudolph schreibt. — Schottel hat mehrere der noch jetzt üblichen othographischen Unterscheidungen: dass (s), Mann, (man) festgemacht.

gemächlich die Künste und Wissenschaften in der Muttersprache lesen, verstehen und hören möchte“. —

Verschiedene Schulordnungen und Rectoren erklären sich je länger je mehr auf das Bestimmteste für grammatischen Betrieb der Muttersprache, für „Les- und Anpreisung guter Teutscher Bücher, auch wirkliche Nachahmung derselben in Teutschen Briefen, Reden“ bis in die obersten Klassen hinauf, „damit niemand aus der Schule komme, der nicht genugsahme Proben einer reinen Schreibart in dieser Sprache abgelegt“, wie es in „E. E. Raths der Stadt Hamburg Ordnung der öffentlichen St. Johannes Schule 1732“ heisst¹⁾.

Ja das 17. Jahrhundert erlebte es noch, dass das deutsche als Unterrichtsmittel sogar in die althehrwürdigen Universitäten einbrach. Christian Thomasius machte bekanntlich die Ankündigung der ersten deutschen Universitätsvorlesung 1687 zu Leipzig durch einen gedruckten „Discours, welcher Gestalt man denen Franzosen im gemeinen Leben und Wandel nachahmen soll.“ Burckhard lässt freilich noch im Jahre 1708 die vertrauensvolle Frage vernehmen: *Quis pure Germanico idiomate artes a Graecis et Latinis inventas in tanto patriae linguae neglectu profiteri et propagare queat.* Aber die edelsten Männer interessirten sich unausgesetzt für die Verbesserung der Landessprache, wie z. B. G. W. Leibniz. Vgl. Unvorgreifliche Gedanken, betreffend die Ausübung und Verbesserung der teutschen Sprache 1697. Und als dessen Schüler Joh. Chr. Eckhart in demselben Jahre, wo nach Leibnizens Angaben die Berliner „Societät der Wissenschaften“ als eine — wie es im Stiftungsbrief hiess — „teutsch gesinnte Societät der Scienzen“ gegründet ward, seine *historia studii etymologici linguae Germanicae hactenus impensi* veröffentlichte, 1711, konnte er (p. 258) von der jungen Hallenser Universität berichten, dass die meisten Vorlesungen deutsch gehalten würden. Und J. M. Gesner, im Wesentlichen Raticianer²⁾, hat

¹⁾ K. v. Raumer, Päd. II, 99 ff.

²⁾ Vgl. über ihn Sauppe, Programm des Weimarer Gymnasiums 1856. Und über seine raticianischen Grundsätze ausser der Isagoge vorzüglich die *Institutiones rei scholasticae*, ferner kleine deutsche Schriften S. 294 ff. und die Vorrede zum *Claudianus*.

zwar seine an der Universität Göttingen von 1742 an gehaltenen isagogischen Vorlesungen mit geringen Ausnahmen¹⁾ lateinisch gesprochen, aber in ihnen²⁾ heisst es § 90: Sufficere potest Germanica lingua ad eruditionem? Potest aliquis scientissimus esse Matheseos, Historiae; potest multum philosophiae didicisse sine L. l. cognitione, quin potest longe esse eruditior, quam multi, qui aliquot tantum verba Latina loqui utcumque possint et eo ipso se doctos putent. — § 91: An uti illa convenit in praelectionibus Academicis? Seit Thomasius' kühner Aenderung „Germanica lingua satis citos progressus habuit moxque praevaluit. Medici soli retinuerunt antiquum morem usque ad hunc diem. (Er nennt vorzüglich Burckhard.) *Et difficile foret, habere praelectiones Germanicas de rebus medicis! nam pleraque vocabula medica sunt graeca; graeca autem possunt facilius ad terminationes L. flecti, quam reddi Germanice. Mutare consuetudinem Germanice docendi nunc ne edicta Regia quidem possunt.* — Luther hätte schwerlich gegen diese raticianische Wendung der Dinge etwas einzuwenden gehabt.

Sechstes Capitel.

Die neueren Sprachen.

Wir glauben erwiesen zu haben, dass die alten Sprachen auch heute noch die Grundlage des höheren auf allgemeine Bildungszwecke gerichteten Jugendunterrichts sein müssen. Die Beschäftigung mit ihnen ist aber so eingeschränkt, dass daneben die Pflege der Muttersprache und wie wir glauben, auch der Mathematik und Naturwissenschaften ausreichenden Raum behält.

Wie soll es mit den neueren Sprachen gehalten werden? Machen sie nicht gesonderte Schulen nöthig? Muss nicht auch

¹⁾ Bei Niclas in [] eingeschlossen. Siehe Anm. 2.

²⁾ J. M. Gesneri primae lineae Isagoges in eruditionem universalem. Accedunt nunc praelectiones ipsae per Jo. Nicolaum Niclas, Lipsiae, 1775. Gesner starb 1761.

ihnen Platz gemacht werden? Welchen Werth haben sie für die höhere allgemeine Bildung, deren nothwendigste Grundlagen wir suchen?')

Da wir der Ansicht huldigen, dass es für die formale Entwicklung des Geistes genügt mit einer fremden Sprache in gründlichem grammatischen Studium bis zu eigenem Gebrauch bekannt zu werden und wir hierfür das Lateinische ausgewählt haben, so kann der Grund, weshalb man mit den modernen Sprachen sich abgeben soll, nur noch ein realistischer, ein practischer sein: es ist vielleicht wünschenswerth, diese oder jene Sprache zu erlernen, weil man sie im Leben oder für die Lectüre nothwendig braucht, welche allgemeiner höherer Bildung zur natürlichen Grundlage dient.

Nun frage ich: welche der modernen Sprachen braucht eine so umfassende Menge unserer Gebildeten so nothwendig, dass man sich genöthigt sähe von den bisher gewonnenen Principien abzugehen und das ganze aufgerichtete Gebäude umzustossen?

Die nächste praktische Veranlassung zu fremdsprachlichen Studien haben die Grenzer. Aber da gehen die Bedürfnisse weit auseinander. Der Nordschleswiger braucht das Dänische, der Regierungsbezirk Düsseldorf das Holländische, die andern Rheinländer das Französische, die Aelpler das Italienische, die Cisleithaner das Ungarische, die Böhmen das Czechische; die Schlesier, Posener und Preussen das Polnische oder Russische. Welche moderne Sprache soll die deutsche Schule pflegen? Handelt es sich um eine allgemeine deutsche Schuleinrichtung, so ist zu antworten: aus diesem Grunde keine der genannten.

Aber auf Reisen braucht man das Französische fast überall; — aber Andere noch mehr das Englische, Andere das Dänische, das Schwedische, das Italienische. Die

') Vgl. J. M. Gesner a. a. O. § 171 ff.; Bratuscheck a. a. O.; die Artikel: Englische Sprache, Französische Sprache in der Schmidtschen Encyclopädie (Verff. L. Gantter und J. Baumgarten); und in der Zeitschrift: Die Realschule, Wien, 1870. Hoegel, Die Wichtigkeit der englischen Sprache und Literatur als Lehrgegenstand.

Schule kann offenbar nicht für all diese weit auseinandergehenden Bedürfnisse sorgen.

Der Kaufmann braucht das Französische und Englische am meisten, der Künstler noch mehr das Italienische.

So könnte man lange hin und her wägen. Die Praxis hat für das Französische und Englische entschieden. Die Schulen, welche ganz dem modernen Leben zugewandt sind, pflegen diese beiden Sprachen und keine andere. Um sich nicht in unnütze spielerische Reflexionen zu verlieren, muss man die Frage so stellen: sollen die Bildungsanstalten, welche allgemeine Zwecke verfolgen, sich so weit treiben lassen, dass sie durch die Bemühung um diese beiden Sprachen den altclassischen Unterricht in's Schwanken bringen? Es fragt sich, wie weit soll man Französisch und Englisch treiben?

Offenbar so weit, als es für allgemeine Bildung unumgänglich ist.

Beginnen wir mit dem Englischen. Es ist noch weniger festgewurzelt; sein Schulleben ist noch ziemlich jung¹⁾. Die Berliner Realschule, 1747 mit Französisch gestiftet, nahm 1756 das Italienische, erst 1764 das Englische auf.

Für das Englische, sagt man, spräche die Verwandtschaft mit dem Deutschen; für germanistische Studien sei die Kenntniss dieser Sprache ausserordentlich werthvoll. Hervorragende Schriftsteller der Nation zeigen uns den edlen englischen Nationalcharacter, gleich entfernt von pedantischer Tintenkleckerei, wie von dem „Geflunker des Salons und der Kaffeehäuser der Boulevards“. Hoegel nennt als solche beispielsweise: Shakespeare, Bacon, Milton, Pope, Swift, Locke, Byron; Gibbon, Hume, Carlyle, Buckle; Smith, Mill; Fox, Pitt, Canning, Brougham; Macpherson, Burns, Scott, Bulwer, Thackeray, Dickens. — Gantter: Thatsache ist es, dass viele Leute das Englische lernen, nur um Shakespeare in der Ursprache lesen zu können (vgl. o. S. 26, A.). Er fügt „die ergötzlichsten Jugendschriften“ hinzu. Und „jede Tochter darf offen die Romane einer Currer Bell, Miss Kavanagh u. s. w. lesen“. Ferner: „Nach

¹⁾ Vgl. Johann Julius Hecker u. s. w. Programm des Fr.-W. Gymnasiums zu Berlin, 1847, S. 35.

ihrer bereits gewonnenen Verbreitung zu urtheilen, scheint die englische Sprache bestimmt zu sein, das allgemeine Medium des geistigen und gesellschaftlichen Verkehrs in den bedeutendsten Landstrichen der aussereuropäischen Welttheile zu werden“.

„Der Wortschatz ist reicher als im Französischen“, dazu „eine durch Hilfszeitwörter vermittelte reiche Schattirung für Modus- und Tempusverhältnisse“. „Und welche Disciplin des Denkens für den, der es unternimmt die subtilen logischen Unterschiede der deutschen Hilfszeitwörter ins Englische zu übersetzen!“

J. Grimm: „An Reichthum, Vernunft und gedrängter Fuge lässt sich keine aller noch lebenden Sprachen ihr an die Seite setzen!“ Gantter hält auch dies für bedeuksam, dass sie sich aus der Verschmelzung jener zwei höchsten sprachstammlichen Elemente gebildet hat, aus welchen die ganze culturhistorische Entwicklung der neueren Zeit hervorgegangen ist. —

Ich finde nicht, dass alles dies nöthigt, das Englische in unsere Gymnasien einzuzwängen; ich meine nicht, dass ein auf dem Gymnasium Gebildeter um ein wesentliches Stück werthvoller Allgemeinbildung gebracht würde, wenn ihm die Kenntniss des Englischen, wie sie etwa Gewerbeschulen vermitteln, abgeht.

Die Verwandtschaft mit dem Deutschen tritt erst dann in einer über das Niveau von zusammenhangslosen Notizen und Curiositäten sich erhebenden, wirklich instructiven Weise heraus, „wenn der grammatikalische Unterricht auf der Entwicklungsgeschichte der deutschen Sprache fusst, wenn alle germanischen Wurzel-, Stamm- und Sprossmundarten durch ein klares System schulgerecht gemacht worden sind, wenn nicht bloss Mittelhochdeutsch, sondern auch Angelsächsisch gelehrt wird“ (Gantter). Man würde aber aus diesem germanistischen Grunde auch Dänisch, Schwedisch, Isländisch u. s. w. nicht ausschliessen dürfen, wie schon J. M. Gesner a. a. O. § 187 erkannte. Schwerlich dürfte aber die deutsche Schule auf einen gesunden Weg gerathen sein, wenn sie zu dieser Forcierung des Germanischen käme. So sehr wir eine nationale Schule wünschen, so sehr wollen wir doch auch bei dem Princip verharren, dass nur das eine gesunde Erziehung ist, die sich von nationaler Bornirtheit und Exklusivität frei erhält;

die in ihrer Vorliebe für das Heimathliche und Stammverwandte nicht soweit geht, die Verbindungsfäden mit dem grossen geschichtlichen Leben der gebildeten Menschheit, mit den vorzüglichsten Erscheinungen der Weltliteratur zu durchschneiden. — Zu diesen gehört nun freilich Shakespeare. Den übrigen dürfte aus aller Welt Literatur Ebenbürtiges, Werthvolleres an die Seite gestellt werden können. Ueberragt nicht z. B. Dante die meisten der genannten englischen Poeten? Und wollen wir um seinetwillen die Zersplitterung des Unterrichts bis zur Erlernung des Italienischen treiben? Und so wünschenswerth es ist, dass Einer den Shakespeare in der Ursprache lese, man muss sich, um practisch zu sein, resigniren. Es scheint mir unpractisch, um eines Schriftstellers willen das alte Fundament der modernen Bildung aus den Fugen bringen zu wollen, zumal da ihn eine Uebersetzung von echt deutscher Vollkommenheit wie zu einem deutschen Classiker gemacht hat. Mögen viele Leute, durch diese Uebersetzung gereizt, um den Shakespeare in der Ursprache lesen zu können, später das Englische lernen, wenn sie dazu Zeit behalten: die Schule, mit allgemeinen und nothwendigeren Aufgaben hinlänglich beschwert, hat dazu keine regelmässige Zeit.

Wäre das Englische schon Universalsprache, so würde man überlegen und rechnen müssen, was zu thun: auf Hoffnungen hin kann sich die Schule nicht mit neuen Arrangements befassen.

Und ist die Sprache noch so reich und vernünftig, gewährt das Uebersetzen hinüber und herüber auch noch so viel Disciplin des Geistes: das Erste wird sie dem Linguisten interessant machen; die aus dem Zweiten zu erwartende geistige Schulung ist nun einmal an andere Fäden gehängt; es ist kein Grund, sie zu zerreißen, um Experimente zu machen. Die Schule kann sich auch hierdurch nicht dazu locken lassen, sich mit einer zu bunten Mannichfaltigkeit von Gegenständen zu belasten.

Es bleibt daher nichts weiter übrig, als einen Satz aus Gantters Darstellung zu acceptiren, der völlig der dargestellten Sachlage entspricht:

„Vorderhand lasse man das Englische als facultatives

Fach ruhig seinen Weg gehen. Zwei Nebenstunden in Prima dürften ausreichen, um denen, welche von irgend einer der angegebenen Seiten von vornherein besonders für den Gegenstand interessirt sind, die nöthigste Propädeutik zu geben.“

Französisch! Auf den Berliner Gewerbeschulen werden jede Woche 56 französische Lectionen ertheilt. Soll das Gymnasium danach streben?

Die formale Zucht des Geistes, die in dem Betrieb der französischen Grammatik und den daran geschlossenen Uebersetzungsübungen liegt, sucht es im Lateinischen. Soll es aus praktischen Gründen darauf ausgehen, Parliertfertigkeit beizubringen und eine Reihe der hervorragendsten französischen Schriftsteller kennen zu lehren? Welches sollen diese sein? Was ist leitender Gesichtspunkt bei der Auswahl?

Wir erinnern uns¹⁾, wie es dem seit Richelieu immer deutlicher hervortretenden Bestreben der Franzosen, an die Stelle des zerfallenden römischen Kaiserthums deutscher Nation eine französische Weltmonarchie zu gründen, im 17. Jahrhundert allmählich gelang, ihre Sitte und Sprache zu einer nahezu ebenso weltumfassenden Herrschaft zu bringen, wie es einst die Römer erreicht hatten. Namentlich in dem durch den 30jährigen Krieg zerissenen Deutschland setzten sie es durch, dass die Fürsten, welche französische Subsidien annahmen, sich auch mit Freuden der Versailler Moden und Sitten und der *langue du monde* bedienten²⁾. Die Gelehrten hatten im

¹⁾ Vgl. F. Rüh's Historische Entwicklung des Einflusses Frankreichs und der Franzosen auf Deutschland und die Deutschen, Berlin, 1815, dem Grafen von Gneisenau zugeeignet. Ein von tiefem Hass gegen das Franzosenthum eingegebenes, aber überall auf urkundliche Beweise gestütztes Buch, welches zu erweisen sucht, dass man sich mit aller Macht der französischen Einwirkung erwehren müsse.

²⁾ F. Rüh's S. 359 ff. Vor und in dem 30jährigen Kriege war die Kenntniss des Französischen sehr selten. Zu Münster ward theils lateinisch, theils in den Landessprachen unterhandelt. S. 360: Der französische Botschafter gab dem brandenburgischen Hofe 1659 französische Eingaben und erhielt deutsche Antworten; er verlangte sie aber französisch oder lateinisch; man war nachgiebig genug, ihm eine lateinische Antwort zu ertheilen. S. 361: Zu Nimwegen behaupteten die Franzosen, es sei ein alter Gebrauch, dass Frankreich zu den andern franzö-

16. Jahrhundert das Volk zu entnationalisiren gesucht; es war nicht gelungen; am Anfang des 17. Jahrhunderts sahen wir allerseits die wirksamsten patriotischen Reactionen aufkommen. Durch den Krieg ward das Alles anders. Der undeutsche Geist der höheren Stände wurde von Jahr zu Jahr gefährlicher. Es schien zeitweilig, als sollte die deutsche Sprache zu einem Provinzaldialekt herabsinken; jedenfalls war sie als plump, roh und unbehülflich bei der guten Gesellschaft verachtet; man sprach, wie *la cour et la ville*. Man las mit Entzücken die classischen Schriftsteller des *siècle de Louis quatorze*. Französische Flüchtlinge, um des Glaubens willen vertrieben, bildeten mitten in deutschen Landen feste Colonien. Schon die genauere Kenntniss der Sprache gab ihnen unendliche Vorzüge und öffnete ihnen die ersten Kreise. Sie trieben die Französisirung der Deutschen weiter. Es konnte nicht fehlen, dass die französische Sprache allmählich für so

sich rede, die lateinisch sprechen müssten. S. 174 f.: Bald wimmelten alle Höfe von französischen Kammerherren, Kammerdienern, Kammerfrauen, Aufwärterinnen, Köchen, Glücksuchern, irrenden Rittern und bald kamen Metzger und Spieler hinzu. Die Erziehung der vornehmen Welt erhielt einen ganz französischen Anstrich. Die Söhne und Töchter deutscher Fürsten plapperten von der Wiege an in einer fremden Zunge. Das Verderben verbreitete sich von den Höfen auf die Hauptstädte, von diesen auf das Land. Es konnte an manchem Hofe sich ereignen, dass wenn der Wein die Zungen gelöst hatte, ein freudiger Ausruf der Bewunderung entstand: wie behaglich wir uns hier im Lande der Bären zusammenfinden, lauter Landsleute und Franzosen; und nur Ihre Durchlaucht sind unter uns Allen der einzige Fremde! Nachdem es genug war, französisch zu schwatzen und zu schreiben, um als ein Gestirn erster Grösse am diplomatischen Himmel zu glänzen, war jeder Elende dazu tauglich. S. 205: Die Kurprinzessin Sophie Charlotte von Brandenburg war ganz französisch erzogen; sie sprach fast immer in der fremden Sprache, so dass ein Flüchtling ganz in Erstaunen gerieth, als er endlich entdeckte, dass sie auch deutsch verstehe. S. 283: Die französischen Moden, sie mochten so albern und abgeschmackt sein, wie sie wollten, vervielfältigten sich und französische Gassenhauer hatten die Ehre, an den Höfen der Fürsten gesungen zu werden. Ganz Europa war auf diese Kleinigkeiten begierig. S. 150: Herzog Christian von Mecklenburg-Schwerin hatte eine so grosse Vorliebe für Frankreich, dass er 1663 in Paris der protestantischen Religion entsagte und den Namen Louis annahm u. s. w.

unumgänglich gehalten wurde, dass deutsche Schulen französische *maitres de langue* beschäftigten.

Gottsched rechnete am Anfang des folgenden Jahrhunderts die Schriftsteller des *siècle de Louis quatorze* zu den vorzüglichsten Mustern, „die man jungen Leuten vorlegen muss“. Die Griechen und Engländer standen dahinter weit zurück.

Selbst Friedrich Wilhelm I., obgleich durch und durch deutsch gesinnt, glaubte doch Franzosen die Erziehung seiner Kinder anvertrauen zu müssen. Friedrichs des Grossen ausschliessliche Bewunderung der französischen Literatur ist bekannt. Französische Schriftsteller lebten vorübergehend oder dauernd in Berlin; mit andern stand der König im Briefwechsel; in Berlin wurde verlegt, was in Frankreich nicht gedruckt werden durfte; die Berliner Academie, Leibnizens Stiftung, ward völlig französisirt.

Auch Kant schätzte und bewunderte Montesquieu, Voltaire, und Rousseau. Schillers Geist ist, ehe er zu den Griechen und zu Goethe und Kant kam, fast ganz von Rousseau und Montesquieu gebildet.

Und J. M. Gesner urtheilte um 1750 so (a. a. O. § 172 ff.):
Nulla ita culta est lingua hodie ut Gallica: principem locum obtinet, cujus intelligentia aegre carent, qui in quocunque genere literarum et vitae adeo non humillimo versari cupiunt. Debet ea lucem suam Ludovico XIV. ejusque ministro Richelio. Uno verbo sub Ludovico XIV. illud ascendit fastigium, ut fieret classica. Homo militaris, aulicus, ruri in otio beate vivens multo facilius potest carere lingua Latina, quam Gallica. Nemo illa potest carere, qui vult versari cum hominibus aulicis, versari inter mulierculas politas et elegantes. — K. F. v. Moser im Journal von und für Deutschland 1784, 2, 357: Die Fürstin Caroline von Hessen-Darmstadt, eine Frau, die allgemein ihres Characters wegen geachtet ward, schrieb nie deutsche Briefe, als wo sie gewiss wusste, dass Jemand nicht Französisch verstehe; unter mehr als 200 eigenhändigen Briefen und Billets an mich ist kein einziger deutscher“. Unterricht in der französischen Sprache ward immer mehr allgemeines Bedürfniss. In ganz Deutschland wurden die Ausdrücke Französin und Erzieherin gleichbedeutend. —

Die Revolution gab den auf Weltherrschaft gerichteten Absichten der französischen Nation erhöhte Schnellkraft; in beschleunigter Progression näherte sie sich dem Ziele. Es kamen die Friedensschlüsse von Basel, Campoformio, Lüneville, der Reichsdeputations-Hauptschluss, die Confédération germanique. Bald lag Alles zu den Füßen des furchtbaren Corsen. Dann folgten Leipzig und Bellealliance. Aber die Franzosen blieben in ihrer imponirenden Stellung. Man gefiel sich der gebildetsten aller Nationen gegenüber in der Rolle des Edelmuths. Und bald hatten die Besiegten ein Recht zu sagen: „Unsere Literatur, unsere Ideen haben die Niederlagen unserer Soldaten gerächt“. Jahrzehnte lang viel Franzosenziererei. Die Eisenbahnen, die Zeitungen, hunderte von Uebersetzern arbeiteten daran, französische Geistesproducte dem gesammten Deutschland sofort zugänglich zu machen. Mit besonderer Aufmerksamkeit lauschte Alles auf die Vorgänge in Paris. Und immer noch ist in weiten Kreisen wirklich „vornehme und feine Bildung“ nicht viel verschieden von Vertrautheit mit französischer Sprache. —

Wie soll sich dazu die Schule verhalten? Hat sie die Pflicht, einem so consequent fortgesetzten Andrang der Zeiten nachzugeben; oder kann sie, auch wenn Jahrhunderte lang an ihre Wände gepocht wird, neue Einflüsse, die sie für schädlich hält, zurückweisen?

Dass das Französische aber schädlich und verwerflich, dass es mindestens bedenklich sei, das haben durch die ganze Zeit seiner Herrschaft hindurch patriotische und sittliche Männer immer wieder hervorgehoben. Aus dem Jahre 1684 citirt Rüks eine Schrift, betitelt: das neugierige und veränderte Teutschland. Darin heisst's: das viele französische Reden scheint nun wohl dem Anschein nach nur wenig zu schaden, aber es ist ein heimliches Gift darunter verborgen für den, der seiner nicht wohl mächtig ist; es schleicht durch französische Diener, welche die Sprache wohl reden, durch Correspondenzen und Briefwechsel, durch Romane u. dgl. eine Liebe und Achtung der Nation mit in das Herz hinein, verdunkelt die Augen und Sinne, den Betrug nicht zu merken, oder mit Galanterie zu entschuldigen: von der Neigung zu Sprache und

Kleidung ist in den Geschichten oft eine Folge und Uebergang zur Herrschaft bemerkt worden. Im Jahre 1689 erschien ein Bogen mit der Aufschrift: *Media, quibus abjuratissimo Caesaris imperiique hosti Gallo resisti, ejus potentia et fastus infringi amissaque facilius recuperari possunt a Sincero Germano.* Zu den Mitteln gehört: der Gebrauch der französischen Sprache muss verboten werden; besonders sollen sich die Frauen ihrer enthalten; denn es lässt sich nicht genug beschreiben, wie schädlich diese Pest ist. —

Der Niederlage von Rossbach folgte mancher derbe deutsche Spott. Wie abschätzig spricht z. B. nun Lessing über die französische Sprache und Literatur! In dem ersten nationalen Lustspiel, das den echtpreussischen soldatischen Ehrensinn Tellheims feiert, wird Gelegenheit gesucht, die in Bewunderung des Französischen versunkene deutsche Welt durch das Bild französischer Windbeutelei und unverschämter Dreistigkeit zu entzaubern; die ehrliche wenn auch „plumpe“ deutsche Sprache wird gegen die französische herausgestrichen, der es gelingt, die grössten Hallunkereien in das Gewand einer zierlichen Galanterie zu kleiden¹⁾. Und dann die Hamburger Dramaturgie: Wie sinken die gepriesenen Classiker in den Staub! wie erscheinen ihre stilistischen Vorzüge als eitler Flitter, ihre poetischen Gedanken so leer! so kalt! so äusserlich! so baar aller künstlerischen Phantasie, alles innigen, edlen Gefühls! Von Voltaire hiess es bei Gesner: *Est in omnium manibus, ita scripsit, ut vix habeat sui similem.* Und allerdings: seine Schriften zeigen die eigenthümlichen Vorzüge der Franzosen in höchster Vollendung und Ausreifung. Lessing zeichnet uns den geistreichen, witzigen, aber oberflächlichen Menschen; es ist ihm ein wahres Vergnügen, nachzuweisen, wie, abgesehen von andern mehr sittlichen Mängeln, Alles was er schreibt, so blendend es ist, auch viel Falsches und Unbestimmtes ent-

¹⁾ Vous appelez cela tréguer? Corriger la fortune, l'enchaîner sous ses doigts, être sûr de son fait, das nenn die deutsch tréguer? tréguer! O, was ist die deutsch Sprach für ein arm Sprach! für ein plump Sprach! — Sie sprek nit Französisch, Ihro Gnad? Das Fräulein: Mein Herr, in Frankreich würde ich es zu sprechen suchen. Aber warum hier? Ich höre ja, dass Sie mich verstehen, mein Herr.

hält. Und die feine und geschmeidige Bildung und unnachahmliche Delikatesse und Eleganz, durch welche die Franzosen im Allgemeinen die Bewunderung der guten Deutschen auf sich zogen, fand er über die Linie von Wahrheit und Natur, Sittlichkeit und Gesundheit verhängnissvoll hinausgegangen. Er zeigte seinen Deutschen ein widriges Bild hohler Glätte, ein Bild der Unwahrheit und Flachheit; sie sollten sich scheu zurtückwenden von diesen Franzosen. Gegen ihre hübschen Phrases fällt häufig die Wahrheit zu kurz; sie machen Effect mit ihren Worten, aber was die berühmtesten Schriftsteller dieser volatilen Nation vorbringen, ist nicht selten rhetorischer als gründlich. Wie höflich und verbindlich lässt es sich in einer so entwickelten Sprache sein! Sogar dem Tadel streift der Franzose alles Eckige, Harte und Beleidigende ab: „Es sei ferne von mir, dass ich Ihnen einen Vorwurf daraus machen sollte! behüte der Himmel! Ich bin ein Franzose, ich weiss zu leben! ich werde Niemand etwas Unangenehmes unter die Nase reiben“. Aber Gerechtigkeit ist oft eine höhere Rücksicht als diese französische Politesse. Bei den Franzosen kommt die Höflichkeit eher durch die Eitelkeit ins Gedränge. Der Franzose will noch lieber gross als liebenswürdig erscheinen. Eine widerwärtige Carikatur wird er dann, aus der Höflichkeit wird Persiflage; die Deutschen haben für diesen feinen Zug kein Wort.

Auch Herder bietet vieles Beherzigenswerthe.¹⁾ Man vergleiche auch Goethe in Wahrheit und Dichtung, Buch 11.

Verbissener wurde natürlich die Abneigung in den Zeiten der Corsenherrschaft. Und als nun der so lange bewunderte, dann gefürchtete Nachbar am Boden lag, da mochten eifrige Patrioten wieder einmal mit all seinen Importartikeln gern Kehraus machen:

Rühs, S. 351: Die Fesseln sind zerrissen, eine neue Hoffnung entsteht; in unserer Gewalt ist es, die Scheidewand zwischen uns und den Franzosen so unerschütterlich zu gründen, unsere Grenze so zu befestigen, dass jeder neue Versuch sie zu überschreiten, mit dem Verderben der Unternehmer

¹⁾ Vgl. Fragmente zur deutschen Literatur 1. Samml. II, 7 ff. III, 15, 1767.

endigen muss. Wir dürfen uns nie bloss auf unsere Grenze verlassen; vernachlässigen wir, den Geist wider alles Französische beständig zu entflammen, hören wir einen Augenblick auf, wachsam zu sein, so wird Deutschland am Ende des Jahrhunderts auf derselben traurigen Stufe stehn, wo es beim Anfang desselben war.

So muss denn nach der Ansicht der Patrioten auch die französische Sprache aus Deutschland entfernt werden. Vgl. Görres im rheinischen Mercur; Arndt: Ueber Volkshass und über den Gebrauch einer fremden Sprache, 1813;¹⁾ Welcker: Warum muss die französische Sprache weichen und wo zunächst? 1814. Schmeller: Soll es Eine allgemeine europäische Verhandlungsschrift geben? 1814. Rühls, 1815 (a. a. O. S. 356 ff.): Es ist überflüssig, über die Nachtheile des Französischsprechens noch ein Wort zu verlieren, da so viele edle und geistreiche Männer die Sache erschöpft haben. Die französische Sprache wird billig ganz von den Gegenständen des Unterrichts ausgeschlossen, der den Fürstkindern ertheilt wird; will man sie durch die Erlernung von Sprachen beschäftigen, so wähle man doch das Griechische und Lateinische. Die europäischen Völker müssen nicht zugeben, dass das Französische länger die Sprache der diplomatischen Verhandlungen sei. — Der Einfluss der französischen Literatur auf die Deutschen ist unbedeutend und schnell vorübergehend gewesen. Grundverkehrt ist es, dass man sie unter die Gegenstände aufgenommen hat, die auf deutschen Schulen gelehrt werden; man hat dieses durch den Gesichtspunkt zu rechtfertigen gesucht, dass sie gleichsam den Charakter der aus dem Lateinischen entstandenen Sprachen repräsentire: allein abgesehen von der zu weiten Ausdehnung, die dadurch dem Jugendunterrichte gegeben wird, würde zu diesem Zweck das Italienische weit brauchbarer sein. Ganz unleugbar ist es, dass das jugendliche Gemüth durch eine frühe Bekanntschaft mit der französischen Sprache verwirrt und befleckt wird; sie schwächt den Sinn und die Neigung für das, was die

¹⁾ Schriften für und an seine lieben Deutschen, 1845, T. 353 ff.

wahre und einzige Schule des deutschen Jünglings ausmachen soll, das Alterthum und die deutsche Vorzeit. —

Die Folge war, dass das preuss. Ministerium durch die „Anweisung über den Unterricht der öffentlichen Schulen“ vom Jahre 1816, § 2. 3. 6. das Französische aus den preussischen Schulen entfernte. 1831 ist es „aus Rücksicht auf seine Nützlichkeit für das praktische Leben“ wieder zugelassen. Und wie ist es jetzt wieder angeschwollen? Vgl. S. 60.

Sind die Gefahren für unsere nationale Selbstständigkeit und sittliche Integrität geringer geworden? Ich dünke nicht.

In Frankreich lässt die tiefliegende Antipathie des wälischen Geistes gegen den germanischen und die nationale Eitelkeit keine nachhaltige deutsche Einwirkung aufkommen. Die Franzosen holen ihre Kenntniss der deutschen Literatur zumeist aus Uebersetzungen. In den Colléges Nordfrankreichs wählen die Schüler zwischen Deutsch und Englisch, im Süden zwischen Italienisch und Spanisch. Kein Mensch denkt daran, das Deutsche den bürgerlichen Ständen als ein Hauptbildungsmittel zu geben.

Ich glaube, das Gesagte ist hinlänglich, um einerseits die Frage nahe zu legen, ob es gut ist, dass in allen Gauen, in allen Städten und Winkeln unseres Vaterlandes so viel Französisch gelernt werde, andererseits aber um — das Kind nicht mit dem Bade auszuschütten. Wir dürfen uns auch durch patriotische Verstimmung, Abneigung, ja Erbitterung nicht von dem abbringen lassen, was einzig frommt, von der ruhigen Erwägung dessen, was die geistige Wohlfahrt der Nation gebietet. Am wenigsten dürfen wir in die Form der Nachahmung des Französischen umschlagen, dass, wenn sie uns verachten, wir auch von ihnen, von ihrer Sprache, Kunst und Literatur nichts wissen mögen. — Es wäre kindisch und verhängnissvoll. ¹⁾

Gleichwohl bleibt es, glaube ich, klar, dass trotz aller schönen Redensarten über „den hellen Glanz neuzeitlicher

¹⁾ Goethe lässt im Wilhelm Meister (Lehrjahre V, 16) den Helden auf den leidenschaftlich-gehässigen Ausbruch Aureliens antworten: Wie kann man einer Sprache feind sein, der man den grössten Theil seiner Bildung schuldig ist u. s. w.

Bedürfnisse und Bestrebungen“, „über höhere Interessén der Menschheit“ die weithingelagerte Beschäftigung mit der französischen Sprache und Literatur, wie sie auf Realschulen üblich ist, aufhören muss. Ich glaube, dass kein Grund ist, die alten Grundsteine unseres höheren Unterrichts um des Französischen willen aufzuwühlen und wegzuwerfen. Unsere Gymnasien treiben Thukydides und Tacitus; dafür bietet man ihnen auf Gewerbeschulen: Thierry und Guizot! Wie kann man so dem Vergänglichen dienen! J. Baumgarten: Jeder, welcher sich die Mühe gegeben hat, Literatur und Zeitgeschichte zu vergleichen, wird wissen, dass die moderne französische Geschichtschreibung hauptsächlich ein Plaidoyer für die verschiedenen politischen und religiösen Factionen ist. Ein vollständiges Verständniss der franz. Geschichtschreiber ist für die Jugend nur dann erreichbar, wenn sie — Tagespolitik studirt (a. a. O. S. 919 ff.). —

Und doch bleibt andererseits das praktische Bedürfniss bestehen; wenn es auch weitaus nicht für alle Kreise und Stände Deutschlands in dem Maasse vorhanden ist, als man vielfach den Anschein erregt. Und gewisse Parteen deutscher Literatur sind ohne Kenntniss des Französischen gar nicht zu verstehen. Hier hilft auch keine Uebersetzung, da das, wodurch diese Schriftsteller wirkten, gerade der eigenthümliche, unnachahmliche Duft französischer Stilformen war.

Für mich liegt die Sache so, dass ich in den Gegenden Deutschlands, welche nicht in Grenzverkehr mit den Franzosen treten, auf höheren Lehranstalten nur gerade so viel Französisch lehren würde, als zum Verständniss derjenigen französischen Schriftsteller nöthig ist, welche auf die deutsche Literatur, namentlich auf Lessing, Goethe, Schiller einen hervorragenden Einfluss ausgeübt haben: keine Extemporalien! keine pflichtmässigen Conversationstübungen. Irre ich nicht, so dürfte man sich bei folgenden Autoren beruhigen können: Corneille, Racine, Molière, Boileau; Montesquieu, Voltaire, Diderot, Rousseau. Auf diese Weise bleiben die Schüler von der verfänglichen Tagesliteratur ganz fern.

Und die genannten Schriftsteller sind nur zum Theil in unverkürzten Werken vorzuführen. Um eine einigermaßen

vollständige Einsicht in die Haupterscheinungen der Literatur, welche unsern grossen Dichtern des vorigen Jahrhunderts Anlass zur Belehrung und Kritik boten, zu ermöglichen, muss den Werken, die ganz gelesen werden, eine Chrestomathie zur Seite treten. Ganz gelesen wurden auf der Louisenstädtischen Gewerbeschule zu Berlin im Schuljahr 1870—71 von den Genannten: Molière, le Malade imaginaire; Racine, Athalie (Unter-Secunda); Molière, l'Avare; Boileau, Satires (Ober-Secunda); Montesquieu, Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et leur décadence; Corneille le Cid; Racine, Iphigénie (Prima). Dazu kommen bei J. Baumgarten für Klassenlektüre in Vorschlag: Corneille: Horace, Polyeucte, Cinne; Racine: Brittannicus, Mithridate; Molière: le Misanthrope. Ich bin völlig zufrieden. Die Chrestomathie, die für Prima zuzubereiten ist, muss in vorsichtiger Weise Voltaire, Diderot und Rousseau berücksichtigen; sowie den Ars poétique des Boileau. Um die Lektüre dieser Schriften zu ermöglichen, dürfte es genügen, das Französische in Tertia zu beginnen. Dem grammatischen Cursus dieser Klasse, der mit 4 wöchentlichen Stunden angesetzt werden kann, soll in Secunda und Prima die oben angegebene Lektüre folgen. 2 Stunden dürften genügen.

Für facultativen Gebrauch würde ich in der obersten Klasse 2 französische Conversationsstunden begeben; sie dürften in den Grenzdistricten unumgänglich sein.

Siebentes Capitel.

Die deutschen Classiker und die Germanisten.

Zu dem deutschen „Classiker“ des 16. und 17. Jahrhunderts, Luther, ist allmählich eine ganze Reihe anderer hinzugetreten, deren der grosse Gottesmann sich nicht zu schämen hat. Die deutsche Gegenwart kann nicht begriffen werden, man kann nicht in ihr stehen als lebendig wirkendes Glied, wenn man nicht zu dieser unserer klassischen Literatur ein inniges Verhältniss gewonnen hat. In ihr liegt, gebrochen in mannigfache Strahlen, der eine echte deutsche

Geist der modernen Zeit, die Vorstellungen und Auffassungen der grossen Schriftsteller des vorigen Jahrhunderts sind das Ferment unserer gegenwärtigen Cultur, der Jüngling der in sie eintreten soll, muss in dieses Geistes Luft athmen lernen. Eine wirklich nationale Erziehung muss neben den angegebenen Bildungselementen auch unsere Classiker berticksichtigen, zu einer wohlgegründeten Vertrautheit mit ihnen führen.

War doch diese neugeborene deutsche klassische Literatur eine nicht kleine Zeit das Einzige, worauf wir als Deutsche stolz sein konnten. Hier liegen die Anfänge des wiedererwachenden deutschen Nationalgefühls. Seit den grossen Werken von Lessing, Goethe und Schiller begann die unselige, den Franzosen so werthvolle Ohnmacht und Zersplitterung des deutschen Volkes zu verschwinden. Alle fühlten durch ihre Sprache und ihre Dichter sich gehoben, sie fühlten sich eins, eines Stammes und Blutes; ein sehnstüchtiger Drang nach staatlicher Einigung, nach politischer Bedeutung ging durch alle Schichten des Volkes. Fr. Schlegel sprach in der „Europa“ im Jahre des Reichs-Deputationshauptschlusses, 4 Jahre vor dem Tilsiter Frieden das Wort: „Vielleicht wird der schlummernde Löwe noch einmal erwachen und vielleicht wird die künftige Weltgeschichte noch voll sein von den Thaten der Deutschen.“ Als dann der Uebermuth der Nachbarn den höchsten Gipfel erreicht hatte, da handelte das niedergetretene Volk wie Schiller es angewiesen: Nichtswürdig ist die Nation, die nicht ihr alles setzt an ihre Ehre.

Der „klassischen“ Poesie, die vorzugsweis weltbürgerlichen Charakter trug, deren Hauptvertreter die höchste Aufgabe des Lebens in der harmonischen und allseitigen Ausbildung der eigenen Persönlichkeit fanden, die schliesslich in Goethesche Indifferenz gegen alle Politik und Geschichte ausartete, folgte, an die nationale Seite in Schiller ansetzend, als eine schöne Ergänzung die leidenschaftlich patriotische. Da war denn im Augenblick der höchsten Noth, in dem Kreuzzug für deutsches „Recht, Sitte, Tugend, Freiheit und Gewissen“ trotz aller Zerrissenheit des Deutschen Vaterland, doch soweit die deutsche Zunge klingt.

Die Thaten von 1813 sind heute zu Ende gebracht; ein

nationales Kaiserthum ist geschaffen, an Grösse und Herrlichkeit vergleichbar dem römischen der Ottonen und des rothbärtigen Friedrich; die geraubten und inzwischen entfremdeten Kinder der Mutter Germania sind wieder heimgeholt; der Geist Goethe's und Schiller's wird in ihre Brust zurückkehren. —

Auch die germanistischen Studien eines Joh. Turmair und Joh. Clajus, eines M. Goldast, Joh. Schilter und J. G. Schottel sind inzwischen zur Reife gekommen.

Der Haupt-Grammatiker der neuhochdeutschen Schriftsprache war im 18. Jahrhundert Joh. Chr. Adelung¹⁾; er steht noch abseits aller der Anregungen, die von Kant und Herder ausgingen, ja in Feindschaft ihnen gegenüber; Gottsched ist sein Mann; die Xenien hatten Grund, den beschränkten und ungerechten Laudator temporis acti zu geisseln.

Verständlichkeit und Klarheit sind nach ihm die Haupttugenden, durch die eine Sprache sich auszeichnet.

Die neueren Sprachen sind deswegen vollkommener als das Griechische und Lateinische.

Er hat völlig die Gottschedische Abneigung gegen provinzielle Wörter und veraltete Ausdrücke.²⁾

Die Sprache der altdutschen Dichter zum Nachtheil unserer heutigen empfehlen, heisst ihm wieder zu den Trebern zurückkehren, von welchen man gekommen sei. Die alten Deutschen hatten grobe und ungeschlachte Sprachwerkzeuge und konnten daher die wenigen Begriffe, die sie hatten, nicht anders als durch rauhe und ungeschlachte Töne ausdrücken. Auch Luther ist noch roh und grob.

Oertlich massgebend ist ihm wie Gottsched die Sprechweise der oberen Klassen Obersachsens, die durch das Obersächsische gemilderte und durch Geschmack und Wissenschaft ausgebildete oberdeutsche Mundart; das südliche Obersachsen ist Deutschlands Attica und Toscana; die Zeit, wo man diesen Primat anerkannte, von 1740—1760, ist ihm die klassische Periode der Sprache. Nach dem siebenjährigen

¹⁾ Vgl. R. v. Raumer Gesch. der germ. Philologie S. 210 ff.

²⁾ Beispielsweise werden als solche angeführt: entsprechen = gemässsein, Seher = Prophet, beginnen = anfangen u. s. w.

Kriege vernachlässigte man die Reinigkeit und Richtigkeit der Sprache; man jagte nach veralteten und Provinzialwörtern und erhob die niedrige Volkssprache, welche dem guten Geschmack entgegen ist.

Die Frage, ob es besser ist, seine Muttersprache grammatisch, d. i. mit Bewusstsein der Sprachregeln oder aus blosser Uebung zu erlernen, ist für ihn sehr leicht zu entscheiden, sobald man nur über den Vorzug der klaren und deutlichen Erkenntniss vor der dunkeln und verworrenen einig ist. — Ein geschickter Lehrer wird einen grossen Theil der Logik gelegentlich bei der Sprachkunst vortragen können.

Was die Orthographie angeht, so gilt als Hauptgrundsatz: Schreibe wie du sprichst! — du musst aber sprechen nach der Aussprache der massgebenden Kreise.

An Adellung reihen sich als Grammatiker und Lexicographen die Heyses, Vater (Joh. Chr. August, † 1829) und Sohn (Carl Wilh. Ludwig, † 1855). Im System der Sprachwissenschaft von Karl Heyse, 1856 von Steinthal herausgegeben, findet sich folgendes Wort, das für die von uns zu behandelnden Fragen Bedeutung hat: „die gebildete Schriftsprache hat eigentlich nur eine ideale Existenz, ist mehr oder weniger ein künstliches Cultur-Product; es muss erlernt werden. Reisst sich aber die Schriftsprache von der Volkssprache ganz los, so läuft sie Gefahr zu erstarren und endlich zur todten Sprache zu werden. Andererseits muss, damit der Volksdialekt nicht verwildert, jeder in ihm Aufgewachsene die Schriftsprache der Nation erlernen, um an dem geistigen Gesammtleben der Nation Antheil zu haben. Der Schtüler soll seine Muttersprache in ihrem gegenwärtigen Zustande verstehen und mit Sicherheit und Freiheit handhaben lernen.“

Seit 1824 war K. Ferd. Becker (geb. 1775, † 1849) mit seinen grammatischen Arbeiten hervorgetreten; die Hauptwerke sind bekanntlich: Organismus der Sprache, Frankfurt 1841, Ausführliche deutsche Grammatik 1842—43, der deutsche Stil 1848.

Die Sprache geht nach Becker mit innerer Nothwendig-

keit aus dem organischen Leben des Menschen hervor; sie ist nichts Anderes als der in die Erscheinung tretende Gedanke. Sie hat zwei Seiten: eine logische und eine phonetische. Der Unterschied der Sprachen liegt nur in ihrer leiblich phonetischen Seite. Eine Grammatik, welche die Verhältnisse des Gedankens und der Begriffe zu ihrer Grundlage macht, kann und muss, weil diese Verhältnisse in allen Sprachen dieselben sind, die Grammatik für alle Sprachen sein.

Ueber die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache 1833, S. 2: Der deutsche Sprachunterricht in Schulen ist darauf zu richten, dass „Jeder im Volke die hochdeutsche Sprache vollkommen verstehen lerne.“ Was „verstehen“ heisst? „Dem Schüler werden die wichtigsten Unterscheidungen der Begriffe und ihrer Verhältnisse zum Bewusstsein gebracht;“ er lernt, einerseits den Gedanken (das Urtheil) von dem Begriffe (der Vorstellung), den Begriff eines Dinges von dem Begriff einer Thätigkeit, die Person von der Sache, und andererseits die Verhältnisse von Raum und Zeit, Wirklichkeit, Möglichkeit und Nothwendigkeit, Ursache und Wirkung u. s. f. unterscheiden.

Wurst und Diesterweg führten diese Prinzipien in die Volksschulen ein; sie benutzten nach Beckers Anweisungen grammatischen Unterricht zur Eintübung logischer Kategorien.¹⁾

Wie Becker trotz seiner grammatischen und pädagogischen Verirrungen sich für einen Schüler W. v. Humboldt's²⁾ halten konnte, darüber siehe R. v. Raumer der Unterricht in der Muttersprache, S. 100 ff. —

Inzwischen hatte das Studium des deutschen Alterthums reiche und für die Belebung des nationalen Sinnes, wie für eine wissenschaftliche Einsicht in das Wesen der

¹⁾ Vgl. Wurst, Sprachdenklehre; Anleitung zum Gebrauch der Sprachdenklehre; theoretisch-praktisches Handbuch zu elementarischen Denk- und Stilübungen.

²⁾ Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts 1836.

deutschen Sprache höchst werthvolle Schätze an das Licht gefördert.

Es muss genügen, das Wichtigste anzudeuten. 1665 gab Franciscus Junius, der Oheim des Isaac Vossius in Verbindung mit Th. Mareschall zu Dordrecht heraus: *Quatuor Evangeliorum versiones perantiquas duae, Gothica et Anglo-saxonica*. In demselben Jahre P. J. Resenius die Snorri Edda (isländisch, dänisch und lateinisch). 1696 veröffentlichte Joh. Schilter den Leich auf den westfränkischen König Ludwig 3, das sogenannte Ludwigslied; in dem nach seinem Tode herausgegebenen Thesaurus befand sich auch eine 2. Ausgabe des Otfried (1727). 1729 erschien in den Commentarii de rebus Franciae orientalis des Joh. Ge. Eckhardt zum ersten Mal das Hildebrandslied.

Alle diese Veröffentlichungen natürlich noch ausserordentlich fehlerhaft. „Um richtig zu lesen, muss man schon wissen, was den Sprachgesetzen nach dastehen kann; dies ruht auf der sorgfältigen Durchforschung der klaren und sichern Theile; diese Ergebnisse müssen dann auf die erloschenen und verstümmelten Theile angewandt werden.“¹⁾

M. Goldast's Auszüge in den Paraenetikern hatten in den vierziger Jahren des vorigen Jahrhunderts in dem Züricher Joh. Jac. Bodmer „ein starkes Verlangen nach dem Ganzen erweckt.“ Der Geschichts- und Alterthumsforscher Schöpflin in Strassburg vermittelte den Gebrauch der nunmehr längst in Paris eingebürgerten Handschrift. Man glaubte die Worte des Dichters Hadlaub (um 1300) von der liedersammelnden Thätigkeit der Manesse in Zürich auf diese Handschrift deuten zu sollen. So erklärt sich der Titel der 1748, im Geburtsjahr unserer klassischen Literatur, von Bodmer veröffentlichten Schrift: Proben der alten Schwäbischen Poesie des 13. Jahrhunderts. Aus der Manessischen Sammlung. Zürich 1748. Der Octavband enthielt auch zum Schluss ein gedrängtes Glossarium. 1758 und 59 folgte dann in Quarto die Sammlung von Minnesingern aus dem Schwäbi-

¹⁾ Rud. v. Raumer, Germ. Philologie, S. 125.

schen Zeitpunkte, CXL Dichter enthaltend, durch Ruedger Manessen; ein blosser Abdruck der Handschrift.

Vorangegangen war 1757: Chriemhilden Rache und die Klage, zwei Heldengedichte aus dem Schwäbischen Zeitpunkte. Der kleine Quartant enthielt den 2. Theil des Nibelungenlieds nach der von Lachmann später C genannten Handschrift aus der Bibliothek der 1750 ausgestorbenen Grafen von Hohen-Ems in Vorarlberg. Als Bodmer 1779 die ganze Abschrift zu nehmen wünschte, sandte man ihm, da Handschrift C nicht mehr zu finden war, eine andre (A). Die Abschrift der ersten Hälfte des Nibelungenliedes, von dieser Handschrift genommen, schickte Bodmer an seinen Landsmann Chr. Heinr. Myller, der am Joachimsthal'schen Gymnasium zu Berlin Lehrer war. Dieser machte danach und nach dem Druck von 1757, wodurch später unsäglich viel Verwirrung angerichtet ward, die erste Gesamtausgabe 1782: Der Nibelungen Liet, ein Rittergedicht aus dem 13. oder 14. Jahrhundert; alles ohne Strophenabtheilung. Myller fuhr mit seinen Veröffentlichungen fort: Die Eneid von Heinrich von Veldecken; Parcival, ein Rittergedicht — von Wolfram von Eschilbach, zum 2. Male aus der Handschrift abgedruckt, weil der erste 1477 gemachte Abdruck so selten wie Manuscript ist“; endlich der Arme Heinrich des Hartmann; Alles in der „Sammlung deutscher Gedichte aus dem 12., 13. u. 14. Jahrhundert“, 1. Band 1784. Im 2. Bande (1785) unter Anderm: „Tristran — von Gottfrid v. Strazburc“ (aus einer Florentiner Handschrift), Hartmanns Jwein („Twein“), der Freidank und Ergänzungen zu Bodmers Minnesingern aus dem Jenaer „Alten Meister-Gesangbuch“.

Ein lexicalisches Hilfsmittel zum Verständniss dieser Dichtungen bot neben dem Haltausschen (vgl. S. 47, A. 1 u. 2) Glossar der Strassburger Alterthumsforscher Jeremias Jacob Oberlin in *Joh. Georg. Scherzii Glossarium Germanicum medii aevi potissimum dialecti Suevicæ* 1781 und 1784. Unter den Subscribenten auf Oberlins Werk finden wir Herder und Wieland.

Seit 1748 hatte Gottfr. Schütze in Hamburg vielfache

Mittheilungen aus der altnordischen Litteratur gemacht. Diese regten Gerstenberg zu dem Gedicht des Skalden 1766 und dies wieder Klopstock und die übrigen „Barden“ zu jenen eigenthümlich verschrobenen patriotischen Poesien an, in denen „die Berichte des Tacitus den Zettel, Druiden, Barden und Ossian den Einschlag bilden.“ (R. v. Raumer.)

In den 70er Jahren auf Lessing's und namentlich Herder's ¹⁾ Anregungen ziemlich reges altdeutsches Studium, namentlich in Göttingen. Auch Goethe schwärmte für Erwin von Steinbach und den biedern Götz und sammelte elsässische Lieder, dichtete auch wohl treuherzigen Volksgesängen nach.

Als aber in den Jahren 1782—85 die Meisterwerke der altdeutschen Dichtung erschienen, gingen sie an dem grössten Theil unserer gebildetsten Landsleute fast spurlos vorüber. Lessing war todt. Herder hatte sich geschichtsphilosophischen und theologischen Arbeiten zugewandt.²⁾ Goethe graecisirte und von Schiller's Räufern und Don Carlos führte kein Weg hinunter zu jenen Tiefen. Sein Interesse hing an dem Zeitalter der Reformation — und den Göttern Griechenlands.

Die Reaction gegen die Vergötterung des Griechenthums kam erst mit den Romantikern. Sie nehmen den von Herder fallen gelassenen Faden wieder auf. Die neue Richtung auf die altdeutschen Studien geht aus den patriotischen Neigungen der Romantiker hervor. Sie waren es doch,

¹⁾ Ueber den Ursprung der Sprache 1770. Von deutscher Art und Kunst, einige fliegende Blätter 1773; darin: Auszug aus einem Briefwechsel über Ossian und die Lieder alter Völker und: Ueber Shakespeare. In Bojes Deutschem Museum 1777: Von Aehnlichkeit der mittlern englischen und deutschen Dichtkunst, nebst Verschiedenem was daraus folget. Ebenda stand 1776 Bürger's Herzensausguss über Volkspoesie (der zweite und grössere Abschnitt des Artikels: Aus Daniel Wunderlich's Buch), ganz herderisch gehalten. Herder's Volkslieder, gesammelt, geordnet, zum Theil übersetzt, erschienen in 2 Bänden 1778 und 79; dazu eine Vorrede. Das Werk enthielt neben Liedern aus aller Welt im 5. Buch auch 34 deutsche Lieder.

²⁾ Gleichwohl bleiben seine Gedanken für viele der Folgenden Anregung und Leitstern. Ueberhaupt ist sein Name unauflöslich mit allen nationalen Bestrebungen in Schule und Wissenschaft verknüpft.

die gewisse krankhafte und aller nationalen Selbstständigkeit und Freiheit schädliche Uebertreibungen der ausschliesslich ästhetischen Cultur, wie sie in den letzten Jahrzehnten geübt ward, innerlich überwand, die in den Zeiten der brutalen Zertrümmerung aller heimischen Lebensformen durch den rücksichts- und erbarmungslos dreinschlagenden Nachbar unser Dichten und Denken aus den idealen Regionen, wo die reinen Formen wohnen, zu dem gegenwärtigen oder geschichtlichen Leben des eigenen Volkes zurücklenkten. A. W. Schlegel schrieb am 12. März 1806, ein halb Jahr vor der Schmach und Erniedrigung von Jena an Fouqué: Was den Werken der neuesten Periode zur vollkommen gelungenen Wirkung fehlt, liegt keineswegs an dem Maasse der aufgewandten Kraft, sondern an der Richtung und Absicht. Die Dichter der letzten Epoche haben die Phantasie und zwar die bloss spielende, müssige träumerische Phantasie allzusehr zum herrschenden Bestandtheil ihrer Dichtungen gemacht. Ich nehme mich keineswegs aus. Wir bedürfen einer durchaus nicht träumerischen, sondern wachen, unmittelbaren, energischen und besonders einer patriotischen Poesie. Vielleicht sollte so lange unsere nationale Selbstständigkeit, ja die Fortdauer des deutschen Namens so dringend bedroht wird, die Poesie ganz der Beredsamkeit weichen. Wenn es noch eines Sporns zur Behandlung nationaler Gegenstände bedarf, so sieh die jetzige Versunkenheit, gegen das, was wir vormals waren und — *faciat indignatio versum.*¹⁾ Von diesen Ueberzeugungen aus empfahl er vor Allem das national-historische Schauspiel. In den 1808 zu Wien gehaltenen Vorlesungen über dramatische Kunst und Literatur²⁾ heisst es in dieser Hinsicht am Schluss: In diesen Spiegel lasse uns der Dichter schauen, sei es auch zu unserm tiefen Schamerröthen, was die Deutschen vor Alters waren, und was sie wieder werden sollen. Er lege es uns ans Herz, dass wir Deutsche, wenn wir die Lehren der Geschichte nicht besser bedenken als bisher, in Gefahr sind, ganz

¹⁾ Werke, VIII, 142 ff.

²⁾ Werke VI.

aus der Reihe der selbständigen Völker zu verschwinden. Aber so unbekümmert sind wir Deutsche immer um unsere wichtigsten Nationalangelegenheiten, dass selbst die bloss historische Darstellung unserer grossen und ruhmvollen Vergangenheit hier noch sehr im Rückstande ist.

Dreierlei ist gefordert, um die Nation von dem Alp der Fremdherrschaft zu befreien und zu gesunder Kraft zurtückzuführen: patriotische Beredsamkeit, Poesie und Geschichtsforschung. Keine der drei Forderungen blieb zum Heile Deutschlands unerfüllt. In Reden und in Flugschriften ertönte bald von allen Seiten der Weckeruf. Schon 1806 war der erste Theil von E. M. Arndt's Geist der Zeit¹⁾ erschienen und im Winter von 1807 auf 1808 hielt J. G. Fichte seine „Reden an die deutsche Nation.“ Selbst die idealistische Philosophie wandelte sich in feurige nationale Beredsamkeit.²⁾

Zweitens sollte die Poesie patriotisch sein. H. v. Kleist's Tragödie die Hermannschlacht ging als Manuscript unter dem Siegel des Schweigens von Hand zu Hand zu einer Zeit, als Dörnberg, Schill und die Tiroler für das Vaterland litten, weil der Hermann fehlte; sie zeigte im Spiegel alter Zeit verständnissvoll das Bild der gegenwärtigen Schmach und athmete die heisse Sehnsucht nach Einigung und Befreiung. Bis es endlich zum Losschlagen kam. Da trat denn wieder E. M. Arndt mit Flugschriften auf den Plan: Katechismus für den deutschen Kriegs- und Wehrmann. Was bedeutet Landwehr und Landsturm? Der Rhein, Deutschlands Strom, nicht Deutschlands Grenze. Dazu die Kriegs- und Wehrlieder: Was ist des deutschen Vaterland? Der Gott, der

¹⁾ Unsere Philosophen sagen, Kosmopolitismus sei edler als Nationalismus und die Menschheit erhabener als das Volk. So möge das Volk verschwinden wie die Spreu vor dem Winde, auf dass die Menschheit werde. Diese Ideen sind hoch, aber sie sind nicht verständig und das Verständige ist höher. Ohne das Volk ist keine Menschheit und ohne den freien Bürger kein freier Mensch.

²⁾ Hier wird es auch als „das einzige Mittel, die deutsche Nation im Dasein zu erhalten“, die Beseitigung der Ausländer und die Einführung einer eigentlichen deutschen Nationalerziehung gefordert.

Eisen wachsen liess, der wollte keine Knechte. Deutsches Herz, verzage nicht, thu' was dein Gewissen spricht. Ihm folgte der junge Tyrtäus, der Lützower Jäger Theodor Körner: Das Volk steht auf, der Sturm bricht los! Frisch auf, mein Volk, die Flammenzeichen rauchen! Was glänzt dort vom Walde im Sonnenschein? Ahnungsgrauend, todesmuthig bricht der grosse Morgen an. —

Und Poesie und Beredsamkeit holten aus der grossen Vergangenheit ihre Trost und Hoffnung, Muth und Kraft belebenden Beispiele. Es war ganz dem neuen patriotischen Aufschwung entsprechend, wenn gründlicher als je der Forscherblick in die deutsche Geschichte sich vertiefte. Es kam eine besondere „historische“ Schule auf. Sie hat ihre Wurzeln in den Romantikern, die es zur Ermunterung deutschen Selbstgefühls für geradezu unumgänglich hielten, den Faden eigenartiger geschichtlicher Entwicklung wieder anzuknüpfen. Im Jahre 1816 begann die Sammlung der *Monumenta Germaniae historica*.

Mitten in diesen patriotischen Bemühungen der Poesie, Beredsamkeit und Geschichte erneute sich auch das Interesse für altddeutsche Literatur; es regte sich in denselben Kreisen, die auch sonst in Rede und Schrift für die Erstar-
kung des nationalen Sinnes ihre begeisterte Stimme erhoben.

L. Tieck, 1773 zu Berlin geboren, hatte „das Lesen gewissermassen am Götz von Berlichingen gelernt.“ Sein Freund Wackenroder weckte in ihm 1793 in Erlangen den Sinn für altddeutsche Studien; in Nürnberg stieg der Geist Hans Sachsens und Albrecht Dürers vor ihm auf. Die lieblichen Gesänge der Minnedichter versetzten ihn dann „in einen Rausch von Freude und Lust“. Länger als 2 Jahre beschäftigte ihn nichts als altddeutsche Poesie, namentlich der Codex des Manesse. Eine sehr freie Uebersetzung der Minnelieder erschien 1803. Die Vorrede sucht in hinreisender Sprache von Neuem für die veröffentlichten Schätze der ältern Poesie, für die Nibelungen wie für die Gedichte vom Artus zu interessiren.

A. W. Schlegel, dessen ästhetischer Sinn schon 1795 seine Aufgabe darin sah, sich „bis zur Weltgeschichte

der Phantasie und des Gefühls zu erheben“, studirte, nachdem ihn Dante, Cervantes, Shakespeare längere Zeit beschäftigt hatten, offenbar von Tieck angeregt, seit 1802 auch altdeutsche Poesie. 1802 und 1803 hielt er in Berlin Vorlesungen über das Mittelalter und die Geschichte der deutschen Poesie. Diese Vorlesungen sind die zweite bedeutende Aufmunterung zu erneutem Studium dieser Dinge.

1812 und 1813 gab Fr. Schlegel in Wien das deutsche Museum heraus; es war der Bekanntmachung der alten nationalen literarischen und Kunstschatze gewidmet. Darin stand eine Abhandlung von A. W. v. Schlegel über das Nibelungenlied. Es wird demselben neben Homer eine hervorragende Bedeutung vindicirt: „Was die Hoheit der dargestellten menschlichen Gemüther betrifft, da dürfte sich die Wage entschieden auf die Seite der altdeutschen Dichter neigen.“ Darum sollte dieses Epos auch „in allen Schulen, die sich nicht kümmerlich auf den nothwendigsten Unterricht einschränken“, gelesen und erklärt werden.¹⁾

Unter den Zuhörern A. W. v. Schlegels war 1802—3 auch F. H. von der Hagen. Um das Nibelungenlied der Jetztzeit näher zu bringen, hatte er 1807 ein Mittelding von Grundtext und Uebersetzung dargeboten; 1810 gab er eine „kritische“ Ausgabe²⁾, 1812 die Lieder der ältern Edda, 1814 die Eddalieder von den Nibelungen verdeutschte und erklärt, dann eine neue Ausgabe des Nibelungenlieds mit einem vollständigen Wörterbuch 1816; die St. Galler Handschrift, seiner Meinung nach die ächtteste und älteste Urkunde (B), ist fast wörtlich und buchstäblich abgedruckt. 1819: die Nibelungen, ihre Bedeutung für die Gegenwart und für immer: „Ich habe den besten

¹⁾ Vgl. über eine ganze Reihe ähnlicher Stimmen aus der damaligen Zeit R. v. Raumer a. a. O., S. 493 und oben S. 67.

²⁾ In demselben Jahre wurde es bekannt, wie der Myllersche Text entstanden war. A kam damals nach München, C an den Freiherrn von Lassberg. — In München war seit 1806 Docen als Bibliothekar angestellt; er gab 1806 die Fragmente des älteren Titulrel heraus; den jüngeren kannte man seit 1477.

Theil meines Lebens an das Werk gesetzt. In der schmachvollsten Zeit des Vaterlandes war es mir mit vielen Freunden ein grosser Trost¹⁾, eine wahre Herzstärkung und eine hohe Verheissung der Wiederkehr deutscher Weltherrlichkeit, die uns nicht getäuscht hat.²⁾ 1806 hatte Achim von Arnim mit Clemens Brentano, eine Frucht ihres Herder'schen Sammeleifers, den 1. Band von: Des Knaben Wunderhorn (alte deutsche Lieder) herausgegeben. 1808 folgte ein 2. und 3. Band und ein Heft Kinderlieder. Arnim: „Die Sammlung ist mir das liebste Buch“, wegen dessen, „was innerlich darin ist und weht, die frische Morgenluft altdeutschen Wandels.“³⁾

Zu dem patriotisch-historischen Interesse kam ein

1) Auch Görres waren die altdeutschen Studien ein „Trost in trü-ber Zeit“. Von ihm z. B. „die deutschen Volksbücher“, Heidelberg 1807 u. 8 und verschiedene Artikel in Achim von Arnims Zeitung für Einsiedler, in den Heidelberger Jahrbüchern, in Fr. Schlegels deutschem Museum. — Ueber die politische Wirkung der altdeutschen Lectüre in dem zu Boden geschlagenen Berlin berichtet Henriette Herz (Ihr Leben — von J. Fürst S. 309 ff.): Die gebildeten Classen legten (schon im Winter 1807 zu 1808) still die französische Lectüre bei Seite und griffen zur deutschen. Aber zu welcher? Zur altdeutschen, als der, welche man — damals — von allen romanischen Einfüssen frei glauben durfte. Noch war von derselben wenig publicirt, was dem grössern Publikum zugänglich gewesen wäre. Tieck's „Minnelieder aus dem schwäbischen Zeitalter“, die so eben sehr gelegen erschienenen „deutschen Gedichte des Mittelalters“, von v. d. Hagen und Büsching herausgegeben, und eine Uebertragung des „Nibelungenliedes“ von v. d. Hagen bildeten ungefähr das zugängliche Material u. s. w.

2) Neben ganz phantastischen mythologischen Deutungen bietet Hagen auch dies: Siegfrieds Leben und Tod ist nichts Anderes als das Leben und der Tod Baldurs des Guten. Der Nibelunge Noth ist der Untergang aller Götter in der Götterdämmerung. Und: Unser Lied verleugnet seinen Ursprung aus ältern Volksliedern nicht. Es rührt aber selbst von einem Dichter her, in dem sich der neue Ritter- und Minne-gesang aufs innigste mit dem alten Volksliede verquickte.

3) Auf dem durch Herders Volkslieder und das Wunderhorn geöffneten Wege geht später L. Uhland weiter: Der 1. Band seiner Alten hoch- und niederdeutschen Volkslieder (aus älteren Urkunden, aus Handschriften und Drucken vom 15. bis 17. Jahrhundert) erschien 1844. 1822 hatte er durch eine ebenso genaue, wie lebendige Characteristik die Aufmerksamkeit wieder auf Walther gelenkt.

linguistisches. Es schien zunächst ganz von deutscher Sprache und Litteratur abzuführen, ging aber sehr bald mit den deutschen Studien die innigste Verbindung ein.

1803 hatte Fr. Schlegel in Paris unter Leitung des Engländers Hamilton Sanskrit studirt; er schrieb an Tieck: „Hier ist eigentlich die Quelle aller Sprachen, aller Gedanken und Gedichte des menschlichen Geistes.“ Aus diesen Studien floss 1808 das Buch: Ueber die Sprache und Weisheit der Inder. S. 28 ff.: „Die vergleichende Grammatik wird uns ganz neue Aufschlüsse über die Genealogie der Sprachen geben, auf ähnliche Weise, wie die vergleichende Anatomie über die höhere Naturgeschichte Licht verbreitet hat. Die germanischen Sprachen rücken den Formen des Indischen, Griechischen und Lateinischen immer näher, je weiter wir in ihr Alterthum hinaufsteigen.“ Es kann nicht der mindeste Zweifel übrig bleiben, dass sie ehemals eine ganz ähnliche grammatische Structur hatten wie das Griechische und Römische.

Die beiden Methoden, welche Träger der neueren Sprachwissenschaft wurden: die vergleichende und die historische sind zum ersten Mal mit Entschiedenheit geltend gemacht.

Mit Recht sagt A. W. Schlegel 1815 in dem ersten Artikel, den er selbst in Bezug auf das Sanskrit veröffentlichte: Wir kennen noch kein anderes Buch, worin die etymologischen, historischen und philosophischen Gesichtspunkte dieser Forschung so weit umfassend und tief eindringend aufgestellt wären.¹⁾

1816 erschien zu Frankfurt am Main: Ueber das Conjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleich mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache. Von Franz Bopp. Es war das Programm für die Arbeit eines ganzen wissenschaftlichen Lebens; sie war darauf gerichtet, mittelst vergleichender historischer Untersuchungen die Entstehung der gram-

¹⁾ Vgl. Ueber A. W. Schlegels Sanskritstudien Benfey, Geschichte der Sprachwissenschaft.

matischen Formen in den mit dem Sanskrit verwandten Sprachen zu erforschen. Auf diesem Wege hoffte Bopp in das Geheimniss des menschlichen Geistes einzudringen und demselben etwas von seiner Natur und von seinem Gesetz abzugewinnen.

Erstes Ergebniss: Die Flexion der indogermanischen Sprachen ist auf dem Wege der Zusammensetzung entstanden.

Es folgte 1827: Ausführliches Lehrgebäude der Sanskrit-Sprache; 5. Bearbeitung 1863. Vergleichende Grammatik (des Sanskrit, Zend, Griechischen, Lithauischen, Gothischen, Deutschen) 1833—52; in der zweiten Auflage (1857—61) ist das Armenische und Altslavische hinzugefügt. — Kritische Grammatik der Sanskritsprache, 1834, eine kürzere Fassung.

Bopp's Verdienst liegt in glänzenden Aufklärungen über den Ursprung der grammatischen Formen in den indoeuropäischen Sprachen, zu deren Gewinnung ihn die Anwendung der comparativen Methode und eine eminente Combinationsgabe ausserordentlich geschickt machten. Er hat die Entstehung der Wortbildungs- und Wortbiegungsexponenten aus bedeutungsvollen selbstständigen Wörtern in so vielen Fällen nachgewiesen¹⁾, dass der Glaube an eine andere Entstehungsart auf's tiefste erschüttert ward. Ferner: für die etymologische Vergleichung germanischer Wörter mit griechischen und lateinischen hat er zuerst den Vocalen das gebührende Recht der Berücksichtigung verschafft.

Rasmus Rask war 1787 auf Fühnen geboren. Schon auf der Schule trieb er in autodidaktischer Mühsamkeit Isländisch. Das Altnordische blieb der Mittelpunkt seiner allmählich sich über alle germanischen Dialekte erstreckenden, ja zuletzt allgemeinen Sprachstudien. Reisen nach Island, Schweden, Finnland, Russland, Armenien, Persien, Indien waren den umfassendsten linguistischen Nachforschungen gewidmet. Er starb 1832. Seine Hauptwerke sind: Vejled-

¹⁾ In den gothischen Formen *sôkidédun*, *sôkidèdi* erkennt er z. B. die Verbindung der Wurzel *sôk* mit dem Praeteritum des Hilfszeitworts *thun*; = *suchethaten*, *suchethâte*.

ning til det Islandske eller gamle Nordiske Sprog, 1811; mit deutschen („danske, gotiske“) Buchstaben gedruckt. Später liess er mit lateinischen Lettern drucken, weil die sogenannten dänischen Buchstaben gar keine dänischen, sondern nur von den mittelalterlichen Mönchen corruptirte lateinische Buchstaben seien. *Undersøgelse om det gamle Nordiske eller Islandske Sprogs Oprindelse*, 1814 geschrieben, erschien 1818 während seiner asiatischen Reise. Die comparative Sprachforschung ist für die Geschichte der Urzeit und für die Etymologie nutzbar gemacht. „Beim Etymologisiren hat man sich streng an die Gesetze der Lautübergänge zu halten.“ Er stellt die Regeln für den Lautwechsel auf; S. 169: Griechisch (und lateinisch) $\pi, \tau, \kappa, \delta, \gamma, \varphi, \psi, \chi$ ward isländisch: f, th, h, t, k, b, d, g; b ist meist beibehalten.

Geschichtliches Ergebniss: Skandinavien und Germanen stammen nicht von einander, beide sind Zweige des grossen „thrakischen“ Volksstammes, dessen älteste Ueberreste wir im Griechischen und Lateinischen besitzen.

Der Anfang wahrhaft wissenschaftlicher mittelhochdeutscher Lexicographie wurde durch das Wörterbuch gemacht, das Beneke Boners „Edelstein“ beigab, 1816.

In das Getriebe dieser einerseits litterarischen und historischen, andererseits linguistischen Studien, deren Ausdehnung wir in der obigen Skizze ungefähr anzudeuten suchten, greifen nach Beendigung ihrer zum Theil unter Savigny in Marburg betriebenen juristischen Studien die Brüder Jacob und Wilhelm Grimm ein. 1785 und 86 in Hanau geboren, fielen sie mit den Jahren, wo die wissenschaftlichen Neigungen für das Leben anzusetzen pflegen, gerade in die Zeit der durch die Romantiker von Neuem erweckten Begeisterung für die altdutschen Studien. Dieselben sagten ihrer Natur so recht zu und sie waren wie für dieselben gemacht. Denn sollte man in Kürze die Eigenthümlichkeit ihrer Ausrüstung bezeichnen, so würde man immer Eigenschaften nennen müssen, die für das, was auf diesem Gebiete gefordert ward, die beste Vorbedingung und Unterlage waren: Ehrfurcht vor der Geschichte, reiche Empfänglichkeit für poetische Schönheit, lebendigen Sinn für alles

echt Volksthümliche, demüthige Bewunderung der unbewusst in Sprache, Sitte und Sage waltenden Vernunft, und dazu einen Forschungstrieb, der als eine untberwindliche Neigung das Leben beherrschte, der mit aller Energie sich auch die Mittel anzueignen suchte, die dem vorschwebenden Ziele irgend zu dienen fähig waren.

Der rüstigere war Jacob. Im Mittelpunkt seines Interesses stand deutsche Sprache und deutsches Alterthum: Recht, Religion, Mythologie, Sage, Märchen, Fabel, Volks- und individuelle Poesie, Sprache und Literatur, alles Deutsche interessirte ihn. Die Erkenntniss des Einheimischen erklärte er für die unser würdigste, heilsamste und aller ausländischen Wissenschaft vorzuziehen. Aber dieses sein nationales Studium fasste er in einer bewunderungswürdigen Grossheit und Freiheit. Oft zog er seine Kreise weit von diesem Mittelpunkt entfernt, wenn er etwas aufzuspüren hoffte, dessen Benutzung ihm für seine besonderen Zwecke förderlich sein konnte. Reiche Phantasie, gesundes Urtheil und lebhaftige Combinationsgabe, sichere historische Anschauung geleiteten ihn zu den überraschendsten Erkenntnissen. Und der wissenschaftlichen Bedeutung stand edle sittliche Grösse zur Seite. Ein herrliches deutsches Menschenbild! Zunächst trat er seit 1807 als Kritiker auf. Die Erörterungen, an denen sich auch Docen betheiligte, betrafen zuletzt den Unterschied von Meister- und Minnegeang; sie führten endlich zu dem ersten grösseren Werke Jacobs: Ueber den altdeutschen Meistergesang, 1811. Neben dem Minnegeang beschäftigt ihn in dieser Zeit die pöetische Sage. Hier berührt er sich sofort mit seinem Bruder, der dem Unterschied der ritterlichen Epen und des Nibelungenlieds, dem Zusammenhang des letzteren mit der nordischen Poesie, seiner Entstehung aus der Sage und den Liedern von den Helden der Völkerwanderung Forschung und Nachdenken widmet.

1812 gaben beide Brüder gemeinschaftlich den ersten Band der „Kinder- und Hausmärchen“, mit wenigen Ausnahmen im Hessischen und am Main nach mündlicher Ueberlieferung, in möglichster Reinheit gesammelt. Ausgeprägte Dialektdarstellung wird, um die Naturfrische

zu wahren, festgehalten. 8. Auflage: 1864, daneben eine kleine Auswahl 1869 in 14. Auflage. Das Buch sollte nach der Absicht der Herausgeber „ein eigentliches Erziehungsbuch“ sein.

Es folgten weitere Quellenmittheilungen der Brüder, (denn „Sammeln und Vervielfältigen thut noth“): 1812 das Hildebrandslied (handschriftlicher und wiederhergestellter Text, Uebersetzung und Umschreibung), dann Anderes in den „Altdeutschen Wäldern“ 1813—16; 1815 die Lieder der alten Edda, 1 Band, 15 Heldenlieder mit kritischen, sprachlichen und sachlichen Anmerkungen und einer wörtlichen und einer freieren Uebersetzung; in demselben Jahre: Der arme Heinrich von Hartmann von der Aue; darin eine Charakteristik des Iwein, Tristan und Parcival und ihrer Verfasser. 1816: Deutsche Sagen; 2. Theil 1818. Während der ganzen Zeit sind den Brüdern die Sprachkenntnisse nur Mittel zum Studium der deutschen Poesie. Es beseelt sie der Geist Herders und Tiecks. Wie bei Herder überall feinfühliges Verständniss für den Unterschied von Natur- und Kunstpoesie; überall die Nachwirkungen der warmen Begeisterung für vaterländische Dichtung, welche Tiecks Vorrede zu den übersetzten Minneliedern so anziehend macht.

Die etymologischen Annahmen sind noch ohne Regel und Methode.

A. W. Schlegel äusserte sich in den Heidelberger Jahrbüchern 1815 über diese Seite der Brüder: „Wer solche Etymologien an das Licht bringt, ist noch in den ersten Grundsätzen der Sprachforschung ein Fremdling. Für Geschichte unserer Grammatik ist bisher durch Ausländer mehr geleistet worden als durch deutsche Gelehrte. Wie lange werden die deutschen Sprachlehrer fortfahren; wie Adelung eine Menge Zeitwörter als unregelmässig zu verkennen¹⁾, die nur kunstreicher regelmässig sind als die übrigen?“

In den nächst folgenden Jahren legte Jacob Grimm den

¹⁾ Die „starken“, ablautenden Verba. Die Erkenntniss stammt aus den Werken des Holländers Lambert ten Kate über die niederdeutsche Sprache. Siehe darüber R. v. Raumer a. a. O.

Grund zu seiner deutschen Grammatik: 1 Band, erste Auflage 1819, zweite Auflage 1822. Jacob Grimm und die Deutschen verdienen Schlegels Tadel nicht mehr; sie treten von nun ab an die Spitze der grammatischen Forschung.

Der deutsche Schulunterricht nach Grammatiken der Adelung'schen Richtung wird in der Vorrede von Grimm für eine „unsägliche Pedanterei“ erklärt, die die freie Entfaltung des Sprachvermögens, das sich auf unbewusste, ungelehrte Weise von selbst bildet, in den Kindern stört. Jeder Deutsche ist mit seiner Sprache eine selbst-eigene, lebendige Grammatik, kann kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen. Die Sprache geht ihren unabänderlichen Gang; sie entwickelt sich wie ein Naturproduct, unvermerkt, geheimnissvoll. Das grammatische Studium kann kein anderes als ein streng wissenschaftliches sein. Verschiedene Richtungen sind möglich: eine philosophische, eine kritische, eine historische. Grimm beschäftigte sich mit der historischen Grammatik der deutschen Sprache; Gegenstand seines grammatischen Interesses war „das unstillstehende, nach Zeit und Raum veränderliche Element unserer Sprache“, also ganz im Gegensatz zu Adelung: auch das Alte, auch der Dialekt.

Folgende Sprachformen sind behandelt: 1) Gothisch. 2) Althochdeutsch; Altniederdeutsch (a. altsächsisch, b. altangelsächsisch); Altfriesisch; Altnordisch. 3) Mittelhochdeutsch; Mittelniederdeutsch (a. mittelsächsisch, b. mittelenglisch, c. mittelniederländisch); 4) Neunordisch (a. schwedisch, b. dänisch); Neuhochdeutsch; Neuniederdeutsch; Neuenglisch. — Er giebt Paradigmen und Erläuterungen. In der 2. Auflage ist „Ein Erstes Buch, von den Buchstaben S.1-595“ beigegeben. Rasks Schrift v. J.1818 ist benutzt. Nach Rasks Vorgang sind auch die „deutschen“ Lettern durch „lateinische“ ersetzt. (Zugleich sind nun die Hauptwörter mit kleinen Buchstaben gedruckt). Grimm hofft seinerseits, dass Rask, der es verschmähte auch nur die Elemente des Althochdeutschen und Mittelhochdeutschen zu erlernen, auf dem ihm unbekannt gebliebenen Gebiet aus ihm selbst Belehrung schöpfen werde. Das Rask'sche Lautwandelgesetz ist auf das Althochdeutsche erweitert: derselbe

Vorgang, der das Griechische mit dem Gothischen verknüpft, wiederholt sich beim Uebergang vom Gothischen zum Althochdeutschen. Grimm bietet für das Gesetz von der „Lautverschiebung“ eine Fülle selbstentdeckter Belege.¹⁾

Die Unterscheidung starker und schwacher Declination und Conjugation, die Lehre von Ablaut und Umlaut, die Entdeckung der Bedeutung der gothischen Reduplication in scheinbar ablautenden Verben sind die auffälligsten Partien, in denen Grimms Verdienste hervortreten.

2. und 3. Theil, 1826 und 1831: Wortbildung, die Grundlage einer wahrhaft wissenschaftlichen Etymologie, beruhend auf umfassender Kenntniss der Bildungsweisen, deren sich die einzelnen Sprachen bedienen, auf historischer Rückführung bis auf die ältesten zugänglichen Formen, auf Zerlegung in wurzelhafte und ableitende Bestandtheile und auf Anwendung der strengen Lautwandlehre. Nun ist keine Rede mehr von einer oberflächlichen Vergleichung jüngster Wortgebilde nach blosser Klangähnlichkeit.

4. Theil 1837: Syntax des einfachen Satzes: Verbum und Nomen, geschichtliche Entwicklung vom gothischen abwärts.

Die dritte Auflage des 1. Bandes 1840 behandelt neu die Vokale auf 552 Seiten; für die Consonanten war Rask bahnbrechend gewesen; in dem neuen Abschnitte über die Vocale sind Bopps Forschungen benutzt; das Andere ist unveränderter Abdruck. Was für die Grammatik vorbehalten war, floss in die „Geschichte der deutschen Sprache“ 1848.

Von nun ab waren alle Aeusserungsweisen des deutschen Volksgeistes, vorzüglich wo derselbe ohne alle Reflexion, und ungestört durch fremdländische Einwirkungen sich thätig erwies, in den Kreis der Grimm'schen Betrachtung und Liebe gezogen. So bot er 1828 die deutschen Rechtsalterthümer, 1835 die deutsche Mythologie. Ueberall zeigt sich die tiefe Uebereinstimmung mit Herder's Grundgedanken, immer von Neuem der schroffe Gegensatz gegen Adelungs rationalisirende Art. Vgl. o. S. 71 ffg.

¹⁾ Rudolf v. Raumer a. a. O. S. 515.

Die kühne Combinationsgabe ist nunmehr durch nüchterne, auf festen Gesetzen ruhende Sprachforschung gezügelt. Und: „Ich gehe darauf aus, getreu und einfach zu sammeln.“ Keine Systematisirung! keine philosophische Deutung!

1834 Reinhart Fuchs; darin Isengrimus, Reinhart, Reinaert. Vorausgeschickt: Abhandlungen über das deutsche Thierepos. „Mir ist, als empfände ich noch germanischen Waldgeruch in dem Grund und der Anlage dieser lange Jahrhunderte fortgezogenen Sagen.“

In den 1838 mit Schmeller¹⁾ herausgegebenen Lateinischen Gedichten des 10. und 11. Jahrhunderts von J. Grimm: Der Waltharius, die reichhaltige Vorrede und die Einleitung zum Waltharius.

W. Grimms Hauptthätigkeit bestand in der Herausgabe mittelhochdeutscher Dichtungen. Ausserdem gab er 1829 die deutsche Heldensage, von den ersten Spuren bis zum völligen Verschwinden, durch einen Zeitraum von 1000 Jahren begleitet, heraus. Er entwickelt, wie die Sagen sich wandeln unter veränderten Sitten und Lebensanschauungen, wie alte Beziehungen fallen gelassen werden, neue sich eindrängen, wie früher Auseinanderliegendes allmählich sich verknüpft.²⁾

¹⁾ Joh. Andr. Schmeller (geb. 1785, † 1852), eines armen „Kürbenzäuners“ Sohn, belauscht mit frommer Aufmerksamkeit die seit einem Jahrtausend rein und eigenthümlich bewahrten Töne und Worte in den einfachen Hütten seines bairischen Heimathlandes. Die Mundarten Bayerns, grammatisch dargestellt 1821; Bayrisches Wörterbuch, mit urkundlichen Belegen, 1827–37, 4 Bände. — „Heliand“, 1830 Text, 1840 Glossar.

²⁾ An dieses Buch knüpfen später L. Uhlands sagengeschichtliche Studien an: Er findet in der deutschen Heldensage das historische Element bedeutender als sein Vorgänger; andererseits betont er das mythische Element. Und doch: „Weder von geschichtlicher noch von mythischer Seite hat sich uns der wahre und volle Gehalt des deutschen Heldenliedes erschlossen. Unsere Sagenwelt ist weder Geschichte noch Glaubenslehre; sie ist Poesie.“ — Wer die Heldensage aufschrieb hatte irgend einen Zweck, dieselbe weiter zu führen, für seine Zeit wirksam zu machen. Durch das ganze Nibelungenlied geht ein einheitlicher Geist, sowohl objectiv in der Darstellung der Zeitsitten als in der durch das ganze verbreiteten subjectiven

Da die Brüder Grimm die Protestation gegen die Aufhebung des hannöverschen Staatsgrundgesetzes unterschrieben, wurden sie ihrer Göttinger Professur 1837 entsetzt. Sie begaben sich nach Kassel; 1840 wurden sie nach Berlin berufen, wo sie bis zu ihrem Tode blieben. Frühjahr 1838 wurde mit K. Reimer zu Kassel ein Vertrag abgeschlossen, in welchem sie sich verbinden liessen, ein deutsches Wörterbuch zusammenzustellen. Auf der Versammlung der Germanisten zu Frankfurt a. M., 1846, wo Jacob den Vorsitz führte, berichtete Wilhelm: „Es beginnt mit Luther und schliesst mit Goethe.“¹⁾ Es sollte durchaus wissenschaftlich und doch auch für das „Volk“ nutzbar und anziehend sein. Die Ordnung ist streng alphabetisch. Auf eine etymologische Einleitung folgt eine gedrängte Vorgeschichte des Wortes. Dann, was die Hauptsache ist: die neuhochdeutsche Entwicklung des Worts nach Lautgestalt und Bedeutung. „Die Ordnung und Entwicklung der Bedeutungen ist nicht immer gleich gerathen.“ (R. v. Raumer.) Wilhelm arbeitete den Buchstaben D, Jacob A, B, C, E, F. Wilhelm starb den 16. December 1859; Jacob den 20. September 1863: „In der Mitte des Artikels „Frucht“ stand die Feder eines der tiefstinnigsten, schöpferischsten und unermüdeten Forscher und Denker für immer stille.“²⁾ (Benfey a. a. O.)

Das Netz der germanistischen Studien ist heute über ganz Deutschland gespannt; zu den Männern, welche die Hauptfäden angespannen haben, gehört auch Karl Lachmann. Die Forschungen der Grimms waren auf alle Erscheinungen

Stimmung. Es führt von einem Dichter her, nicht dem Dichter der Sage, aber des Liedes, wie es als ein Ganzes vor uns liegt. (Zur Geschichte der Dichtung und Sage Bd. I. 136 ff.)

¹⁾ Das Verdienst, ein umfassendes und wissenschaftliches Wörterbuch des Mittelhochdeutschen hergestellt zu haben, erwarben sich W. Müller und Fr. Zarncke 1854—66. — Für das Althochdeutsche bot Graff seinen ahd. Sprachschatz, seit 1834; den 6. Theil gab nach des Verfassers Tode Massmann heraus 1842; er fügte auch den alphabetischen Index hinzu, der über die wunderliche Anordnung des verdienstlichen Buches einigermaßen hinweghilft.

²⁾ Fortsetzung durch K. Weigand, R. Hildebrand, M. Heyne. — K. Weigand: Neuhochdeutsches Wörterbuch 1857 ff., 3 Bde.

des gesammten deutschen Volksgeistes der Vergangenheit gerichtet; Lachmann interessiren nur die literarischen Werke. Die Grimms wandten der culturbistorischen, der ästhetischen und linguistischen Seite der Sprachdenkmäler ihre Hauptaufmerksamkeit zu; Lachmann ist derselbe kritische Philolog den altdutschen Texten gegenüber wie beim Homer und Lucrez. Hier ist F. A. Wolf der Lehrmeister, dort Herder und Tieck, die Schlegel und Bopp.

Er suchte überall auf dem Wege historisch-philologischer Forschung den ältesten bezeugtesten Text, der sich erreichen lässt. Seit seiner Berufung nach Berlin, 1825, wurde für die methodische Heranbildung einer förmlichen Schule von Germanisten gesorgt. Durch ihn wurden z. B. gebildet: W. Wackernagel ¹⁾, Moritz Haupt ²⁾, K. Simrock ³⁾.

Mit dem Erscheinen des Lachmann'schen Iwein 1827, der Frucht vieljähriger Forschungen über den Sprachgebrauch und die Metrik mittelhochdeutscher Dichter, begann für die Behandlung mittelhochdeutscher Texte eine ähnliche Epoche, wie mit Grimms Grammatik für die Erforschung der germanischen Sprachen überhaupt; 1827 Walther, 1833 Wolfram v. Eschenbach. Es soll uns möglich gemacht werden, „Eschenbachs Gedichte so zu lesen, wie sie ein guter Vorleser in der gebildetsten Gesellschaft des 13. Jahrhunderts aus der besten Handschrift vorgetragen hätte.“

Weiter ist Lachmanns Arbeit bahnbrechend für altdeutsche Metrik: Ueber althochdeutsche Betonung und Verskunst, in der Akademie gelesen, 1831 und 1832.

Für seine Nibelungenrecension machte er „die

¹⁾ Hauptwerk: Deutsches Lesebuch mit Wörterbuch und der Geschichte der deutschen Literatur, seit 1835.

²⁾ Der erste Herausgeber des Erec, 1839; der Fortsetzer und Revisor Lachmannscher Arbeiten (des Minnesangs Frühling; des Walther, Wolfram, der Nibelungen).

³⁾ Der Uebersetzer des Nibelungenliedes (1827; 1869 zum 20. Mal aufgelegt), des Walther, Parcival, der Gudrun, des Tristan, der Edda. Handbuch der deutschen Mythologie mit Einschluss der nordischen (1855; 3. Aufl. 1869).

älteste und kürzeste Handschrift A zur Grundlage, 1826;¹⁾ dazu gab er 1836 einen kritischen Commentar. Er liess von den 2316 Strophen der Handschrift A nur 1437 als echt gelten und daraus hat er 20 „Lieder“ herausgeschält.²⁾

Aus den von Jacob Grimm und Karl Lachmann ausgestreuten Samenkörnern ist nun die heutige germanistische Philologie zu einem stattlichen Stamme mit tausend Aesten und Zweigen hervorgewachsen. „Sie steht in der engsten Beziehung zu dem grossartigen Aufschwung, den die Erforschung der deutschen Geschichte nach allen Seiten genommen hat.“ „Nach langen Wanderungen in der Fremde sind wir endlich wieder in unserer eignen Heimath eingekehrt.“ „Auf der Sprache ruht die Erhaltung des Volkes um so vorwiegender, als nicht mehr physische Verwandtschaft und nationale Religion die Grenze des Volks umschreiben. Die Wissenschaft von dieser Sprache und den in ihr niedergelegten Geisteswerken ist gleichsam das Herz der Wissenschaften, die sich die Erforschung unseres Volkes zur Aufgabe gesetzt haben.“ (Rud. v. Raumer a. a. O., S. 735.)

Welches ist bei dieser Lage der Dinge, welches ist angesichts unserer klassischen Litteratur, angesichts der völlig veränderten Auffassung von dem Wesen der Sprache, angesichts der germanistischen Studien die Aufgabe der höheren nationalen Schule?

¹⁾ Der erste genaue Abdruck von C war im 4. Bande von Lassbergs Liedersaal gegeben, 1821.

²⁾ Das Nibelungenlied blieb von nun ab Mittelpunkt aller germanistischen Forschung. Lachmann starb 1851. Seine Schüler kämpften zum Theil mit Hartnäckigkeit gegen die auf die Handschrift A und die Liedertheorie von Holtzmann, Fr. Zarncke und Fr. Pfeiffer gemachten Angriffe. 1870: Der Nibelunge Nôt mit den Abweichungen der Nibelunge Liet, den Lesarten sämtlicher Handschriften und einem Wörterbuche (1. Theil) von Karl Bartsch. Grundlage die Handschrift B.

Achtes Capitel.

R. Hiecke, Ph. Wackernagel, R. v. Raumer.

Die erste bedeutende Schrift, welche den Versuch machte, Alles was in der „Gedankenatmosphäre der Zeit“ lag, für die Schule zu verwerthen, ist: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch von Robert Heinrich Hiecke, Conrector und Professor am Gymnasium zu Merseburg. Leipzig 1842.

Nachdem der Verfasser selbst vielfach hin und her getastet, versucht, verworfen, von Neuem versucht, möchte er seinen Collegen durch Darlegung dessen, wozu er sich zuletzt entschieden, Zeit- und Kraftverlust und manchen Unmuth ersparen. Zugleich wünscht er, das gebildete nicht schulmännische Publikum in eine gründliche Discussion über die Aufgaben des Unterrichtswesens hineinzuziehen. Er hat darum eine freiere, nicht streng begriffsmässige Weise der Erörterung gewählt. Die Grundgedanken sind etwa folgende:

Eigentlich ertheilt jeder Lehrer, auch ohne dies zu beabsichtigen, zugleich praktischen Unterricht in der Muttersprache. Jeder Lehrer bildet im „Deutschen“, wenn er gegen saloppe und logisch ungenaue Sprechweise unerbittlich strenge ist und in allen Stunden auf äusserste Sauberkeit und Reinlichkeit im Denken und Sprechen hält. Dem Deutschen kommt es zu Gute, wenn er einen völlig durchgearbeiteten Lehrabschnitt in freierer Weise von den Schülern in Vortrag oder Aufsatz behandeln lässt; wenn er die Fähigkeit und den Trieb ausbildet, im Anschluss an das Gelesene und Gelernte sinnvolle Fragen aufzuwerfen, zweckgemässe Beobachtungen zu ihrer Beantwortung anzustellen und eine von klarem Bewusstsein und gründlicher Sorgfalt zeugende Lösung der Probleme zu liefern. Auch die Privatlectüre der Schüler kann von der Aussicht auf solche freieren mündlichen oder schriftlichen Productionen Belebung, Vertiefung und Richtung

empfangen; diese vielseitigen Productionen, Ziel- und Gipfel-punkt alles Unterrichts, dienen überall dem „Deutschen“.

Einzelne Gegenstände haben noch einen besonderen Einfluss: z. B. der Unterricht in Mathematik und Grammatik eignet sich sehr dazu, „logische Classicität des Ausdrucks“ überhaupt zu fördern; die gemütherwärmende, phantasienährende, willensstärkende Kraft des Religions- und Geschichtsunterrichts wird sich auch im deutschen Stil offenbaren. Und die Uebersetzungübungen sind ja eine wahre Palästra für die deutsche Darstellung: Man würde auf eine höchst bildende Uebung verzichten, wenn man nicht von den alten Classikern, nachdem zuerst grammatisch genau übersetzt worden, dann eine gründliche, also auch auf bestimmte Entwicklung der Schönheit der Darstellung gerichtete Erläuterung vorausgegangen ist, sodann eine gute, wirklich deutsche Uebertragung von den Schülern fordern wollte (S. 55 ff.).

Was soll „in den eigentlichen und ausdrücklichen deutschen Lehrstunden“ getrieben werden? Diese Lehrstunden scheinen, da das Haus und jede andere Schulstunde für die Entwicklung deutschen Denkens und Sprechens arbeitet, überflüssig zu sein. Hiecke würde sie selber weg wünschen, sollte die Marter früherer Zeiten fortgesetzt werden: „die Quälerei mit dem Auswendiglernenlassen orthographischer Regeln, der Declination und Conjugation, deren Besitz die Schüler schon mitbringen (vgl. o. S. 87), mit Ausarbeitungen über Themen, zu denen die Schüler sich in keinem Verhältniss fühlen“ (S. 61.)

„Es ist der deutsche Unterricht durch und durch auf gehaltvolle und eindringende Lectüre zu gründen“. Der Verfasser hat durch Zusammenstellung poetischer und prosaischer Lesebücher für diesen Zweck gesorgt.¹⁾

¹⁾ Auswahl von Gedichten, Märchen und Parabeln zur Anregung des poetischen Sinnes in der Jugend, 1832. Handbuch deutscher Prosa für obere Gymnasialclassen 1835. Deutsches Lesebuch für die mittleren Classen 1837. — Dazu von seinem Freunde Th. Echtermeyer: Auswahl deutscher Gedichte für gelehrte Schulen 1836 Vorrede: Der Unterricht in der Muttersprache soll weniger — den Schüler mit dem materiellen Bestand und dem grammatischen Formalismus derselben be-

Deutsche Lectüre muss dem deutschen Sprechen, den Uebersetzungsübungen zur Seite treten, um den Sprachschatz immer von Neuem zu bereichern; die Uebersetzungen können sogar ohne diesen Gehalt zu dem heillosesten „Undeutsch“ führen. Die Lectüre führt die Schüler zweitens in die grosse vaterländische Literatur ein, „welche als der klar herausgearbeitete Ausdruck des nationalen Geistes die wahre ideale Heimath ihres Gemüthes ist.“ Man kann die nationale Literatur nicht ignoriren; wer es wollte, „müsste auch unserer ganzen gegenwärtigen Bildung fremd bleiben wollen.“ Die Jugend wird, wollten wir es selbst verhüten, doch nach den deutschen Büchern greifen. Nun droht aber die Gefahr, dass sie sich in dem weiten Garten verirrt, dass ihr die Lectüre zu einem verbildenden und entnervenden Zeitvertreib herabsinkt, dass sie mit einem krankhaften Appetite nur immer neue und neue, und wer weiss wie verderbliche Speise herunterschlingt. Hiecke meint noch gar nicht einmal „die gemeine Romanleserei“; aber selbst Schriftsteller wie Jean Paul, richten sie nicht „eine wahre Verwüstung des Geistes und Geschmacks“ an?

Der einzig vernünftige Weg, der wahllosen und sinnlosen Vielleserei zu begegnen, ist nicht ein undurchführbares „Sperrsystem“, sondern der, dass man auswählt, leitet, „dass man lesen lehrt.“ Diese Aufgabe fällt dem Lehrer des Deutschen zu: Er hat an guter und gesunder Lectüre den Geschmack so zu bilden, dass der Schüler nicht mehr nach verderblicher Speise greift; er hat die richtige Weise, deutsche Bücher zu lesen, vorzumachen und einzutüben. Vgl. o. S. 38.

Der methodische Betrieb deutscher Lectüre, die deutsche „Interpretationsstunde“ wird auch den altclassischen Studien Früchte tragen. Wie unsäglich schwer wird es dem Schüler, ein Ganzes zu überschauen! Bei der deutschen Lectüre ist die Uebersicht nicht durch sprachliche

kannt machen, als ihn in die geistige Welt seines Volkes einführen). Bei der Veranstaltung der 3. Auflage half Hiecke mit; die 4. besorgte er allein 1845. Heute ist die 16. Auflage im Umgang; auch die Hieckeschen Bücher haben mehrere Auflagen erlebt.

Schwierigkeiten gehemmt; sie ist die beste Vorschule für das, was auch bei der fremden Lectüre das höchste Ziel sein muss: Verständniss des Ganzen. Man sage nicht, die Interpretationsstunde ist ein Ueberfluss; deutsche Bücher bedürfen keiner Erklärung; der jugendliche Leser, an den alten Schriftstellern zu aufmerksamem Eindringen in den Text angehalten, lebe sich von selbst hinein. „Goethes Iphigenie zu würdigen, genügt es nicht, dass man die Euripideische richtig verstanden“; es bedarf noch der Vertiefung „in die Welt des modernen Menschen und in den Bildungsgang des Dichters.“ Dass Erklärung bei deutschen Büchern nöthig ist, das sieht man auch daran, dass es selbst bei geistreichen Männern vielfach an dem „objectiven Verständnisse“ und „einer klaren und bestimmten Begründung ihres Urtheils über unsre grossen Schriftsteller“ fehlt. (S. 74.)

Der Klassenlectüre muss die mit Ernst und als wirkliche Arbeit betriebene, von dem Lehrer dirigirte und controlirte Privatlectüre zur Seite treten.

Die auf Verständniss ausgehende Lectüre ist die Basis für alle weitere Bildung im Deutschen: für die praktische Fertigkeit des guten Lesens, des Auffindens treffender Gedanken über angemessene Aufgaben, sowie der richtigen, fliessenden und zusammenhängenden mündlichen und schriftlichen Darstellung, für Grammatik, Metrik, Rhetorik, Poetik, Geschichte der Sprache und Literatur, kurz für alle theoretische und geschichtliche Belehrung. Und dieselbe soll sich nicht bloss anschliessen an die deutsche Lectüre, sondern aus diesem concreten Boden hervorwachsen: als eine Summe von Beobachtungen, als Resultat der Betrachtung der vorliegenden Werke. (S. 81 ff.)

Was soll gelesen werden? Es ist die Frage, die Hiecke offenbar, als er für seine Lesebücher sammelte, fortwährend vorge-schwebt hat. Sie beantwortet sich nach Entscheidung über eine andere: Was will man mit der deutschen Lectüre? Man will: 1) Ausbildung eines reinen, kräftigen und frischen Gemüthslebens; 2) Erweiterung und Vertiefung des Anschauungs- und Gedankenkreises; 3) Entwicklung stilistischer Geschmeidigkeit

und logischer Klarheit; 4) Einführung in den litterarischen, vorzüglich poetischen Schatz unserer Nation; 5) man sucht Unterlagen für theoretische und historische Unterweisung. Es wird mit den ausgewählten Lesestücken nicht immer Alles zu erreichen sein, aber man darf keinen dieser Punkte aus den Augen lassen. S. 87 ff.

Nach diesen Rücksichten wird nun ein Plan für die untern und mittleren (S. 89 ff.) wie für die oberen Klassen (S. 101 ff.) entworfen, ein Plan für Prosa und Poesie.

Es folgt die Frage: Wie soll gelesen werden?

Manches wird sehr ausführlich und bis in das Einzelste hinein zu erläutern sein, Anderes kann der Schüler für sich lesen; es ist nur mit ihm zu besprechen.

Bei den folgenden Entwicklungen, die der näheren Bestimmung des Begriffes „erläutern“ dienen, wird man den Gedanken nicht los, dass der sinnige Verf., angewidert durch eine gewisse magere und sterile Form philologischer Interpretation, die es nach Wegräumung der grammatischen, lexicalischen und sachlichen Anstöße höchstens bis zu einigen bewundernden „Exclamationen“ (S. 147) bringt, seine eigene Methode absichtlich forcirt und ins Extrem gesteigert habe, damit jene zum Theil ziemlich selbstbewussten Pedanten ein tiefes beschämendes Gefühl ihrer Ohnmacht und Unzulänglichkeit überkäme. Es war gut, wenn sie sich ermanneten und dem Verfasser einige Stufen nachklochten. Die Erklärungsweise, die er schildert, überall auf innigste Aneignung des Gelesenen und Befruchtung des Geistes des Lesenden angelegt, ist übrigens bei H. nicht etwas, was der deutschen Lectüre besonders zukäme; sie passt auf fremde und deutsche Literaturwerke gleich sehr; auf Cäsar so gut wie auf Lessing. Sie hat überall die „Production“ zum Ziel. —

Der erläuternde Lehrer beginnt damit, durch sinngemäßes Vorlesen oder Vorerzählen einen ersten Totaléindruck vom Ganzen oder von einem grösseren Abschnitte zu verschaffen; es folgt Wegräumung der Schwierigkeiten im Einzelnen; danach wird zur Angabe des gesammten Inhalts zurückgelenkt: erstes Stadium.

Nach der abschliessenden Relation folgt die ausdrück-

liche Reflexion auf den genommenen Gang und auf die im Stücke wahrnehmbaren Haupt- und Nebenabschnitte (S. 127): Welches ist das Hauptfactum, der Hauptgedanke, welches die diesem untergeordneten und welches die Grade ihrer Abstufung? und in welcher Folge treten sie auf? — Für die klare Auffassung des Ganzen eines Stückes ist auch auf die Variation des Ausdrucks zu achten, die den Ungeübten leicht verführt, auch eine Aenderung des Gedankens zu vermuthen: Zweites Stadium.

Nun werden, drittes Stadium, aus dem in der Lectüre gegebenen Stoff Fragen gezogen (Themen zu Aufsätzen und Vorträgen) und auf Grund des gewonnenen Materials beantwortet. An Partien von Cäsars bellum Gallicum macht der Verfasser klar, was er meint; ein Thema ist z. B.: Politische Verhältnisse Galliens vor der Eroberung.

In ein viertes Stadium wird getreten mit der Frage nach dem Warum? der Darstellung im Ganzen und im Einzelnen. Beabsichtigt ist die Auffassung, das Verständniss der Intentionen des Schriftstellers, nicht etwa anmassliche Kritik.

Es folgen Anleitungen, eine Schrift mit einer andern, einen gelesenen Schriftsteller mit einem andern gelesenen nach Inhalt, Composition und Stil zu vergleichen, aus der Vergleichung mehrerer derselben Gattung die allgemeinen Gesetze zu abstrahiren, endlich die gelesenen in ein Ganzes der Literatur und ihrer Bewegung einzureihen. —

Bei Gedichten kommt noch die Aufgabe dazu, Einsicht in die poetischen Mittel zu gewinnen (Metrum, Reim, Ausdruck; Characteristik; Anordnung und Gruppierung des Einzelnen zur Gesamtwirkung) und in „die Echtheit und Wahrheit des Pathos und Ethos“, in „die Festigkeit gleichsam und Tragbarkeit der idealen Grundlage, auf welcher der Dichter sein Gebäude auführt.“ Wichtiger ist das erste: es trägt wesentlich zur „Entwicklung des poetischen Sinnes“ bei.

Schliesslich schwingt sich die Arbeit an den Dichtern zu ganz ätherischen Fernen auf. Der Schüler bearbeitet, zum Theil schon in den untersten Klassen nach vorhergegangenen Erläuterungen und Vergleichen, wie sie sich der Verfasser denkt, Themata wie: Ueber den Humor in Hebel. Ueber den

Volkswitz als ein häufig wiederkehrendes Element der Balladenpoesie Uhlands und Schwabs. Versuch einer Charakteristik Uhlands. Ueber das philosophische Element in Schillers ganzer Poesie. (S. 165). Wodurch sind die zahlreichen Monologe in der Iphigenie und im Tasso bedingt? (S. 179). Welcher Fortschritt in der Weltanschauung des Dichters zeigt sich in Schillers dramatischen Jünglingscharacteren?

„Wenn der Schüler auf diese Weise nach und nach zu Höhen, die eine immer weitere Umsicht verstatten, geführt worden, so wird ihm die Geschichte der Entstehung der gelesenen Werke, der Nachweis ihres Zusammenhangs mit der Weltansicht des Dichters und mit seinem Bildungsgange ebenso interessant als fasslich sein, wie denn auch nunmehr eine aus der gründlichen Durcharbeitung mehrerer classischen Schöpfungen resultirende Behandlung einiger Hauptpunkte der Aesthetik ebenso zulässig, als ohne eine solche Grundlage unstatthaft und verkehrt sein würde.“ (S. 180 f.). —

Man kann sich des Gefühls nicht erwehren, dass des Guten zu viel gethan ist. Offenbar sucht der Verf. der fahigen Unterrichtsweise entgegen zu wirken, wie sie in ausgebildetster Form in Mädchenschulen sich darstellt: Alles wird berührt; die Schülerin erhält den Eindruck, dass sie Alles „gehabt“ hat; aber nichts ist befestigt. Im Gegensatz dazu hier die gesteigertste Bemthung, Alles recht in das Innere hinein zu arbeiten und alles Einzelne mit einander in gegenseitig stützende Beziehung zu setzen, alle Kenntnisse und Erkenntnisse bis zu productiver Verwerthung auszunutzen.

Vielfach wird man aber auf einfachere Weise zum Ziel kommen. Man wird zumeist von den Reflexionen über die Lektüre absehen können und sich dabei begnügen dürfen, wenn die Anstöße im Einzelnen weggeräumt sind und der Schüler jetzt, und nach einiger Zeit in Zusammenhang mit einem grösseren Abschnitte, das Gelesene von Neuem aus sich reproduciren kann. Und um zu verstehen, wie die Autoren es meinen, wird es auch geringeren Apparates bedürfen. Man erinnert sich bei manchen Hieckeschen Vorschlägen unwillkürlich dessen, was Lessing einmal sagte: Ein Bund Stroh aufzuheben, muss man keine Maschine in

Bewegung setzen; was ich mit dem Fusse umstossen kann, muss ich nicht mit einer Mine sprengen wollen; ich muss keinen Scheiterhaufen anzünden, um eine Mücke zu verbrennen. (Hamb. Dram. St. 79).

Grammatik (S. 195 ff.): Wird die heimische Sprache wie eine fremde behandelt, lässt man auch hier Formen und Regeln auswendig lernen, obwohl sie jeder Schüler schon inwendig mitbringt, so kann der Erfolg kein anderer sein, als der, dass die Muttersprache wirklich halb zur fremden, dass das Sprachgefühl abgestumpft wird. Gleichwohl ist es für richtiges Sprechen, für Vermeidung plumper Verwechslungen nützlich und an sich geistbildend, in die Gliederung der eigenen Sprache eine klare Einsicht zu gewinnen. Viel wird schon erreicht durch den fremdsprachlichen Unterricht, der überall die Uebereinstimmung wie den Unterschied zwischen der fremden und einheimischen Sprache hervorhebt und dadurch die Aufmerksamkeit und das Nachdenken auf manche richtige Erscheinungen hinlenkt. Ausdrücklicher grammatischer Unterricht im Deutschen muss aber dazukommen: die gelegentlichen Erwähnungen im Lateinischen sind weder vollständig noch in richtiger Folge. Das Erlernen ist aber hier nur ein Sichbesinnen. Vor allem ist nöthig ein zweckmässiger Unterricht in der Satzlehre, nach einigen propädeutischen Uebungen (S. 206) ein eigentlicher Cursus der Satzzerlegung, natürlich wie aller deutsche Unterricht an die Lectüre angeschlossen. Der Schüler hebt in dem Gelesenen die Hauptsätze hervor, unterscheidet sie, jenachdem sie aussagende, fragende u. s. w. sind, dann ordnet er die Nebensätze nach ihrer Abstandsweite vom Hauptsatz; ihr logischer Charakter wird bezeichnet; er verkürzt fleissig Nebensätze in blosse Satztheile, bildet blosse Satztheile in Nebensätze aus. Innerhalb der Sätze lässt man die Subjectsphäre von der Prädikatsphäre, darin den Grundbestandtheil und die Bestimmungen in absteigender Ordnung unterscheiden u. s. w.¹⁾ Hierauf

¹⁾ Man sieht, auch hier wird nur das an den alten Schriftwerken längst geübte Schulverfahren auf die deutschen Lesestücke übertragen. S. Seite 14, Anm. 2.

folgt ein erläuternder Ueberblick der HAUPTERSCHEINUNGEN des Systems der Syntax. Die Methode bleibt die inductive und heuristische. Der Schüler findet aus den gegebenen Beispielen „das latente System“ selbst heraus. Es nimmt ihn Wunder, „wie auf einmal diese allgemeinen Wahrheiten aus dem ihm bekannten Concretlebendigen auftauchen können.“ Bei diesem mehr systematischen Cursus ist weder auf Vollständigkeit noch gleichmässige Ausführlichkeit hinzuwirken. — Das ausdrückliche Conjugiren und Decliniren ist nicht auszuschliessen; es sei ein Exercitium der Aufmerksamkeit; man kann die lateinischen Formen gleich anreihen. „So lernen die Schüler in den deutschen Lectionen lateinisch conjugiren.“ (S. 221). All das fällt in die unterste Classe. Zwei drei Wochen lang werden auch die lateinischen Stunden mit auf das Deutsche verwandt¹⁾, bis die regelmässigen Conjugationen und Declinationen im Lateinischen erlernt sind. — Nach Durchnahme der einzelnen Formenreihen sind die allgemeinen Gesetze der Flexion aufzusuchen, es wird beobachtet und in eine geordnete Uebersicht gebracht.

Die Interpunktionslehre schliesst sich an die Satzlehre und an die Beobachtung in den Lesestücken an; die Orthographie zu einem grossen Theil an die Wortbiegungs- und an die Wortbildungslehre; in ihren conventionellen Theilen wird sie durch den Gebrauch gelernt. — Das Angegebene macht das Pensum für Sexta und Quinta; dasselbe Pensum tritt in beiden Klassen auf; in Quinta weiteres Detail, complicirtere Perioden.

Für die beiden mittleren Klassen scheint der angemessenste sprachliche Lehrstoff der lexicalische. Der Reichtum einer Sprache kann bestehen erstens in einer Fülle von Wurzelwörtern, zweitens in der Menge der Ableitungsmittel, drittens in der Vielheit der Bedeutungen, viertens in einem Schatz „lexicalischer Wortverbindungen“ (Phrasen, Redensarten). Man möchte wünschen, dass dem Schüler die ganze Fülle von schriftmässigen Wurzelwörtern bekannt würde.

¹⁾ Die raticianischen Gedanken blicken durch. Vgl. o. S. 49 fg.

Die sprachliche Beobachtungsgabe mag bei der Lectüre darauf gelenkt werden: man lässt etwa verwandte Begriffe zusammenstellen, die Unterschiede von Synonymen auffinden, die ganze Verzweigung einer vorzüglich fruchtbaren Wortfamilie verfolgen, die besonders nahe liegenden Verbindungen der einzelnen dazu gehörigen Wörter mit andern angeben, die vielfachen Bedeutungen Eines bedeutungsreichen Wortes in natürlicher Folge zusammenzustellen. Es kommt hier natürlich noch weniger als in der Syntax auf Erschöpfung an. Die theoretische und praktische Beschäftigung mit der Syntax hört nicht auf, immer auf Grund der Lectüre. Man wird wieder einmal die Syntax im Grossen und Ganzen überblicken (S. 239). „Die Belehrung muss sich oft an zufällige Veranlassungen anschliessen, sich hinter Absichtslosigkeit verstecken und so ihren sonst leicht abschreckenden Ernst durch den Schein des Spieles mildern.“

Die bisher besprochenen Uebungen schlafen auch in den oberen Klassen nicht ein; eigentliches Pensum der Secunden ist aber die altdutsche Grammatik und Lectüre. Die Schüler müssen sich schon vorher bis zu einem gewissen Grade in die Sprache und Litteratur seit Klopstock eingelebt haben. „Wenn die Geschichte der politischen Vergangenheit unsers Vaterlandes auf unsere Gymnasien gehört, so ist auch die lebendige Anschauung der Geschichte unserer Sprache nicht auszuschliessen.“ Wir wollen den Mitgenuss der durch Grimm eröffneten Einsicht unsern Schülern nicht vorenthalten.“ Wir treiben so viel Sprachen, und wir wollten gerade unsere Sprache abweisen, die, weil sie „eine geschichtliche Entwicklung hat, wie keine andere“, die tiefste und klarste „Einsicht in den Entwicklungsgang der Sprache überhaupt darbietet“? In Secunda wird dieser Unterricht am schicklichsten begonnen, theils wegen der Analogie des Mittelhochdeutschen mit dem homerischen Dialekte, des Nibelungenliedes mit dem Homer, theils weil zu befürchten stände, dass wenn man das Altdutsche ganz für Prima aufsparen wollte, in dieser Classe die Einführung in die grossen Kunstcompositionen unserer

modernen Literatur gerade zu einer Zeit, wo der Schtler am reifsten dafür ist, von einer gelehrten philologischen Behandlung des Altdutschen verdrängt würde.“

Grammatisches Pensum der Prima: Propädeutik der „Sprachphilosophie“: Die Betreibung des Deutschen nach seinen verschiedenen Entwicklungsstufen hat das Interesse für historische Grammatik, die vielfältige Hervorhebung von Identität und Differenz in Griechisch, Lateinisch, Deutsch, Französisch das für comparative geweckt; die philosophische Grammatik bildet den Abschluss. Die Methode bleibt die alte: der Schüler muss selbst finden und ordnen. So lückenhaft die Errungenschaften dieser Lectionen bleiben werden, so wird doch das erworbene mannigfaltige Wissen „in einen Gährungszustand versetzt, durch welchen das Interesse für die Lösung grosser Probleme dieser scheinbar so wohlbekanntem Sphäre erweckt wird.“

Prosodik. Für die frühere Zeit das Wichtigste von dem, was sich bei Koberstein findet; dann die Hauptansichten von Klopstock, Voss, Moritz, Schlegel; die Praxis unserer bedeutendsten Dichter.

Metrik. Die üblichsten Maasse; man wird bemüht sein, den Sinn für den ästhetischen Charakter derselben zu schärfen; Prosodik und Metrik werden in Tertia begonnen, in Secunda zu Ende gebracht.

Für Rhetorik wäre zu wünschen eine Zusammenstellung des Wesentlichsten aus den Schriften der antiken Rhetoriker, mit Angabe von Belegen; „mit den Tropen wollen wir die Schüler nicht zu sehr plagen.“ Mit Rhetorik wird Poetik wechseln; beides fällt nach Prima. Alles ruht auf Anschauungen; die Theorien wachsen aus dem in der Lektüre Gegebenen hervor.

Geschichte der deutschen Literatur. Man gebe scharfgezeichnete Umrisse der Bewegung im Ganzen, mit charakteristischen Belegen; sodann eine nähere Zeichnung der einflussreichsten Schriftsteller; endlich eine detaillirte Geschichte des Lebens und der Leistungen von Lessing, Goethe, Schiller, an welche sich eine Menge secundärer literarischer

Erscheinungen von selbst anschliessen. Die Mittheilungen sind nicht mit Schillers Tode zu endigen, sondern bis auf die neueste Zeit fortzuführen. Prima.

Logik in Sekunda; Psychologie in Prima.

Es gebriecht an dem eigentlichen Abschluss des Gymnasialunterrichts, wenn nicht auf der höchsten Stufe, parallel der philosophischen Sprachlehre, eine Encyclopädie der gesammten Schulwissenschaften, eine Repetition des gesammten Wissens in seinen wesentlichsten Punkten, und im Anschluss daran eine allgemeine Belehrung über Inhalt und Aufgabe der Universitätsstudien folgte (also ein Abriss nach dem Vorbild der Gesnerschen Isagoge). Wenn es darauf ankommt, den wissenschaftlichen Erwerb aus der anfänglichen Aggregatform mehr und mehr zu der höhern Form innern Zusammenhangs sich erheben zu lassen, so ergibt sich ganz von selbst die Nothwendigkeit der geforderten Ergänzung. — —

Man kann nicht zweifeln, dass, würde ein talentvoller Schüler nach den Vorschlägen des Verfassers privatim gebildet, er zuletzt die geistige Reife erlangt haben müsste, wie der mit reichem Wissen, edler Gemüthswärme und geistiger Klarheit ausgerüstete Lehrer selbst.

So wirft er denn zuletzt noch Themata zu „Productionen“ hin, wie er sie auf den einzelnen Stufen im Anschluss an die gegebenen theoretischen und historischen Belehrungen vielleicht bearbeiten würde. Sie sind so stolz und hehr, dass man in der Schule schwerlich eins benutzen kann. Gleichwohl hindert der überzeugungsvolle Ernst, mit dem der Verf. alles vorträgt und die Tiefe seines Denkens, ein Wort des Spottes über diese in den Aether verlorene Pädagogik hinzuzufügen.

Die warme, idealistische Zeichnung seines Unterrichtsplans musste seiner Zeit auf jugendfrische Gemüther einen unauslöschlichen Eindruck machen. Es war damit ein Ideal von wissenschaftlich - nationaler Erziehung hingestellt, das, war es erreichbar, den Beruf des Pädagogen, über dessen Miseriae Melancthon einst so viel des Klagens wusste, zu dem anziehendsten, herzerquickendsten umschaffen konnte: machte doch der Unterricht mit den herrlichsten Literaturscheinungen

auf das innigste vertraut, führte er doch in die interessantesten Probleme des menschlichen Geistes ein und brachte er doch für die Lösung derselben die umfassendsten Materialien zusammen! Wie musste sich der Lehrer nach den verschiedensten Seiten auf eine schöne Weise angeregt und in dem Verkehr mit einer lernbegierigen Jugend selbst innerlich von Tag zu Tag gefördert fühlen! Musste nicht für ihn aus dem Unterricht eine entzückende Fülle von Themen zu eigenen Productionen aufwachsen, die er nun zu innerlichster Befriedigung in andauerndem Wettlauf mit seiner ganzen jungen Schaar zu bearbeiten suchte!

Aber je mehr der Lehrer von diesem Unterricht Vortheil zog, um so mehr musste die Arbeitskraft der Schüler überspannt, ihr Geist überreizt werden. Hiecke selbst fordert Seite 118, dass der Schüler täglich 12 Stunden arbeite; — in dem Exemplar, das ich benutzte, fand ich am Rande von einem früheren Leser bemerkt: „entsetzlich!“ ja entsetzlich, zumal wenn man die Intensität der Anstrengungen bedenkt, die Hiecke seinen lesenden und producirenden Schülern zumuthete. Und da die Schüler in den einzelnen Gegenständen auf dem Wege einer immer grösseren inneren Befreiung zuletzt zu einer Urtheilsreife hinauf schwebten, die ganz genau dem Niveau dessen gleich war, was der geistig angeregte und hochbegabte Lehrer nur irgend dem Object selbst abzurufen vermochte, so musste, da die Altersdifferenz fast unberücksichtigt blieb, entweder Beruhigung bei dem blossen Schein eintreten oder — völlige Zernichtung des jugendlichen Gehirns.

Es war daher kein Wunder, dass nüchterne und praktische Männer in edler Fürsorge für eine naturgemässe, gesunde Erziehung dem kühnen Idealisten sich in den Weg warfen.¹⁾ —

¹⁾ So leicht es ist, die Verstiegenheit der Hieckeschen Vorschläge für unsere Gymnasialjugend zu erkennen, so sehr muss man sich doch gestehen, dass das Meiste von dem, was er anrath, würde es rechtzeitig, in dem geeigneten Lebensalter ausgeführt, die Allgemeinbildung unserer höheren Gesellschaftskreise erstaunlich erhöhen würde: es kommt nur zu früh. Zwei Auswege sind möglich: entweder man muss die Zeit der Gymnasialaufbahn verlängern, oder auf der Universität in umfassender und ergiebiger Weise für die Mittheilung jener allgemein

Auch Ph. Wackernagel, seit lange mit eingehendem Studium deutscher Literatur beschäftigt (das deutsche Kirchenlied von Luther bis N. Hermann, Stuttgart 1841, 2 Bände) suchte durch Lesebücher dem deutschen Unterricht eine natürliche Basis zu geben: Auswahl deutscher Gedichte für höhere Schulen, Berlin 1832; Deutsches Lesebuch, Stuttgart 1843.

Als 4. Theil des Lesebuchs bot er einen Dialog zwischen Karl und Philipp unter dem Titel: Der Unterricht in der Muttersprache (für Lehrer, 108 Seiten). Es wird der Gegenstand zunächst in Beziehung auf Auswahl und Anordnung des Lesebuches besprochen, aber das Gespräch streift auch in allgemeinere Gebiete über. Der Minister Eichhorn empfahl das Büchlein den preussischen Gymnasien; 1852 bemerkte Rud. von Raumer, als er a. a. O. über den Unterricht im Deutschen schrieb, S. 123: Ich darf wohl bei allen meinen Lesern voraussetzen, dass sie diese vortreffliche Schrift kennen. Und neulich las ich, dass es das Beste sei, was über den deutschen Unterricht geschrieben.

Der Sammler der Lesestücke, der schon ins funfzehnte Jahr Unterricht im Deutschen ertheilt und (das Manuscript des Lesebuchs mit ausgezeichneten Schulmännern (genannt werden S. 9 f. Rector Schmid und die anderen Lehrer am Pädagogium zu Esslingen) durchberathen hat (S. 6), hat den ersten Theil für das Alter von 8—10, den zweiten für das von 10—12, den dritten für das von 12—14 Jahren bestimmt. (Die Bedürfnisse der oberen Klassen bleiben im Lesebuch unberücksichtigt; auf dieses Schulgebiet fallen auch im Dialog nur einige Streiflichter.) Er hielt es für seine Aufgabe, alles so einzurichten, dass am Ende jede Form der Darstellung dagewesen sei und der Schüler die bedeutenderen Dichter und Schriftsteller kennen gelernt habe. Das Büchlein hat eine entschieden christliche und nationale Richtung (S. 10).

bildenden Kenntnisse und Erkenntnisse, auch für jene „Productionsübungen“ sorgen, die Hiecke in dem Wunsch, sie irgendwo unterzubringen, dem Gymnasium aufgedrängt hat.

Die Hauptsomme seiner Methodik ist ein Satz aus der Offenbarung (14, 7), der bei Hamann die Hauptsomme der Aesthetik ist: Fürchtet Gott und gebt ihm die Ehre, denn die Zeit Seines Gerichts ist kommen, und betet an den, der gemacht hat Himmel und Erden und Meer und die Wasserbrunnen (S. 53).

Sein nationaler Standpunkt ist der Grimms und Schmellers. (S. o. S. 84 ff.) Das Lesebuch enthält darum auch Stücke in älterem Deutsch. „Giebt man eine blosser Uebersetzung von älteren Sachen, etwa von Theilen des Nibelungenlieds, so erreicht man damit für keine Art von Schulzwecken etwas.“

Der Verf. hat ferner eine zartsinnige heimathliche Anhänglichkeit an den von den Gottschedianern so verachteten Dialekt; er hält ihn für eine berechnigte Eigenthümlichkeit, die jeder Versuch, Deutschland zu einigen, schonen soll; nein mehr: diese Eigenthümlichkeit soll recht gefissentlich gepflegt werden. S. 13: Es sollte ein Verein von Männern zusammentreten, der sich zur Aufgabe machte, einerseits die Mundarten auf's Gründlichste zu erforschen und zu vergleichen, andererseits die Regierungen zu bewegen, dass sie in den sogenannten Volksschulen den literarischen Gebrauch der landschaftlichen Mundarten gestatten! Der Verein würde den normalen Dialekt jeder Landschaft ermitteln und in demselben die Lesebücher für die Volksschulen verfassen! Nur dasjenige ist ein Organismus, wo Gliederung herrscht, wo Einheit ist in der Mannigfaltigkeit. In der hochdeutschen Literatur hat die Nation ihre geistige Einheit, aber es fehlt die landschaftliche Gliederung, die literarische Thätigkeit der Mundarten. Man soll nicht dem falschen Schein des französischen Centralisationswesens nachtrachten.

Im dritten Theil ist es offenbar Herzensangelegenheit des Sammlers, die Jugend in eine lebendige Geschichte der Freiheitskriege einzuführen. Der Jugend muss Liebe für ihr Volk und ihre Sprache eingepflanzt werden.

Aus dem Lesebuch wird regelmässig laut mit Beachtung des Einzelnen gelesen, das Gelesene wird erwogen; so hofft W. die Ausbildung der freien lebendigen Sprache

wie sie in der Familie gewirkt wird, seitens der Schule zu unterstützen (S. 21 f.); ohne dass man zu freien Productionen zu greifen nöthig hätte.

Es müsse überhaupt gelegnet werden, dass die Schüler des Lebensalters, welche das Lesebuch voraussetzt, zu einer selbständigen Production fähig seien. Denn dazu würde eine durchdringende Kenntniss des darzustellenden Gegenstandes gehören. (S. 22). Wir wissen, dass Hiecke nicht eher ruhte, als bis er zu dieser „durchdringenden Kenntniss“ vorgertickt war. Der Zeitpunkt, mit welchem die Befähigung des Knaben zu geistiger Production eintrete, falle in die Periode seiner Entwicklung zur Mannbarkeit. Freie geistige Productionen vor dieser Zeit erzwingen, wäre gerade so sündhaft, als in einem Knaben durch unnatürlichen Reiz den leiblichen Geschlechtstrieb erregen (S. 26). Ein Knabe soll turnen, aber keinen Aufsatz „über den Nutzen des Turnens in leiblicher und geistiger Beziehung“ ausarbeiten (S. 27). Vgl. o.S. 98, 104.

Grammatik: Bei allem grammatischen Sprachstudium auf der Schule ist es nöthig, streng die Methoden danach zu sondern, ob man eine fremde, oder die Muttersprache vor sich hat. Die fremde Sprache wird nach grammatischen Regeln überhaupt erlernt; durch diese Regeln setzt man sich in Besitz einer Sprache, deren Kenntniss werthvolle Literaturschätze erschliessen soll. Die Einrichtung und der Betrieb der fremden Grammatik ist nur nach diesem praktischen Gesichtspunkt anzuordnen. Der fremdsprachliche grammatische Unterricht hat also, nebenbei gesagt, seinen Zweck nicht etwa in sich selbst; er erwirkt jedenfalls die formale Bildung nicht, die wir suchen. In der Grammatik allein besteht der Segen der alten Sprachen nicht. Man soll die Schüler „in den Geist des Alterthums einführen.“ Der pedantische auf sich selbst gegründete Unterricht in der Grammatik hat den Mitunterredner Karl „lange Jahre vom Alterthum ausgeschlossen“: „Hätte mich nicht die deutsche Literatur in dasselbe eingeführt, so dass ich nun erst der Kenntniss jener Sprachen froh ward, so wäre ich wohl für immer der Meinung geblieben, dass gute Argumente schreiben können klassische Bildung sei.“ Vgl. o. S. 33 ffg.

Die Muttersprache entwickelt sich ohne Regeln in geheimnissvollem Wachsthum aus den in das Kind gelegten Sprachkeimen; sie wandelt sich und wächst und treibt parallel dem Entwicklungsgang der Volksgeschichte. „Mich kann es, gleich einem Arzte, interessiren, diesem Process zuzuschauen, die Sprache in wissenschaftlichen Studien für sich zu betrachten; sie so lebendig durchzufühlen, durchzuwissen, dass ich in jedem Wort das ganze Alterthum unseres Volkes empfinde, mit jedem Ausdruck gleichsam an die Wurzeln der Zeit und die Zinnen aller Geschlechter rühre“: was in keiner fremden Sprache möglich ist. Aber eine streng wissenschaftliche grammatische Vertiefung in die Muttersprache soll wie die „Production“ nicht eintreten — vor der Periode der Pubertät. Eine wissenschaftliche Beschäftigung mit der Sprache im Knabenalter gleicht dem vorwitzigen, unheiligen Aufdecken und Anschauen der Glieder (S. 27—39). Vgl. o. S. 49 fg. 71 fg. 87 fg. 94. 100 fg.

Erst wenn es dem Erzieher gelingt, die Wahrheit des natürlichen Wesens zu zerstören, hat er die Genugthuung, das aus- und eingebildete Wesen, das nun an allen Wissenschaften das Interesse der Conversation hat, auch in gewählter Sprache sich schriftlich über dieselben vernehmen und seine Ausdrücke grammatisch rechtfertigen zu hören (S. 41). Verwerflich ist es, wenn man zur Vorbereitung auf den fremdsprachlichen Unterricht, die Muttersprache einer reflectirenden Betrachtung unterwirft, um die allen Sprachen gemeinschaftlichen Kategorien darin zu veranschaulichen (S. 46 f.). Vgl. o. S. 49 fg. 71 fg. 87 fg. 94. 100 fg.

Die logisch zergliedernde Beckersche Grammatik wird ihre guten Erfolge haben, wo man nach ihrem Muster Grammatiken fremder Sprachen für deutsche Schulen bearbeitet; namentlich wird die Syntax der fremden Sprache dadurch leichter erlernt werden, dass die Zergliederung systematisch durch die den beiden Sprachen gemeinsamen Gesetze hindurch zu den Unterschieden führt. Die Beckersche Grammatik ist wie jede auf Erlernung einer Sprache gerichtete Grammatik keine wissenschaftliche. Erstens, weil sie sich genau genommen auf die Schriftsprache Schillers beschränkt,

das Material, das sie betrachtet, ist der Zeit und dem Raume nach zu eng. Zweitens erklärt sie das Verbum und gar auch das Adjectiv als Ausdruck der Thätigkeit, das Substantiv als Ausdruck des Seins „von substantia (das Sein)“. Der Unterschied zwischen Sein und Thätigkeit ist die Seele des Ganzen; das sind keine grammatischen Kategorien, sondern philosophische.¹⁾ — Der philosophischen Grundansicht Beckers folgen eine Menge logischer Disjunctionen und eine Terminologie von solcher Verzweigung, dass die Schule damit verschont bleiben muss. Die bessern Talente werden dadurch von dem Studium der Sprache ab, auf den Weg der Philosophie hingeführt; die Schwächeren haben von dem ganzen Unterricht nichts als den bedenklichen Erfolg, den man den sogenannten Denkübnungen beimisst. (S. 49 fg.)

Wie soll denn nun die Pflege der Muttersprache bis zum 15. Jahr, vor dem Eintritt des „wissenschaftlichen“ Cursus betrieben werden?

W. ist gegen das Sokratisiren. Geärgert durch gewisse Ausartungen der Diesterweg'schen Methode wirft er S. 54 „eine harte Lehre“ vom Werth des Schweigens hin. Die Jugend soll schweigend empfangen, mit Sammlung lauschen und mit Gefasstheit das Wort vernehmen. (Sie sollen die Objecte ganz vor sich sehen, nicht bloss die Theile, in die der Verstand sie zerpfückt. Gewissen Erklärungsversuchen gegenüber, die Lehrer an „den armen Gedichten“ üben, heisst es S. 99: Ach schon doch, schonet! Sie werden sich verklären, wenn ihr sie nicht zerklärt). — Die Eltern, alle Erwachsenen, die in Gegenwart des Knaben sprechen, noch mehr aber seine Lehrer, unterrichten in der Muttersprache. Sie sollten darum alle, vorzüglich aber die Lehrer, sich einer

¹⁾ Becker sagt: Alle abgeleiteten Begriffswörter sind von Verben hergeleitet. Die Sache ist so: Sowohl die Nomina als die Verba stammen beide aus den Wurzeln. Die Bedeutung der Wurzeln ist unbekannt; sie ist nur aus den Wörtern zu errathen. Wurzeln mit Flexion sind Wörter: hier Conjugationsflexion, dort Nominalflexion; die Aufgabe der Sprache war von Anfang eine doppelte: die eine, den Erscheinungen Namen zu geben, die andere, von und zu Erscheinungen zu reden. Ph. Wackernagel, S. 50.

Sprache befeissigen, die in jeder Hinsicht rein und überall dem Gegenstande gemäss ist. Der Knabe soll in heiligem Schweigen zuhören; und wenn er spricht, so halte der Lehrer auch bei ihm auf Maass und Wohl laut im mündlichen und schriftlichen Ausdruck.

Orthographie. Im Anschluss an die Beckersche Regel: Schreibe wie man richtig spricht, fragt Philipp: Wo spricht man richtig? Becker schreibt *fi*ng, hält also *fi*ng für die richtige Aussprache. Warum hältst du, der du ein Oberdeutscher bist, es für richtiger, *fi*eng mit *ie* zu sprechen? Karl: Man spricht bei uns ein langes *i* und in den Landschaften gar ein deutliches *ie*. Philipp: Und die Landschaften haben Recht, die Conjugation fordert *ie*. Die norddeutsche Orthographie unterscheidet kein *ft* und *st*; ihr dagegen schreibt *ft*, wo ihr *sch*t sprecht, z. B. *Luft*, *haft*; *st* dagegen, wo ihr scharfes *st* sprecht, z. B. *reist*, *braust*. Auch werdet ihr *Obst* schreiben, weil ihr das *st* darin scharf sprecht oder sprechen solltet, denn das Wort heisst eigentlich *Obes* oder *Obf*. Man muss einfach sagen: Sprich, wie man richtig schreibt. Es kommt Alles auf grammatische Einsicht an. Bis eine grössere Verbreitung gründlicher grammatischer Kenntnisse dem jetzigen Unwesen der Orthographie ein Ende macht, soll der Verständige keinen Fehler gegen die Etymologie der Wörter, gegen die grammatischen Lautverhältnisse der Sprache dulden, wohl aber Abweichungen von den blossen Satzungen, die von schriftstellerischen oder grammatischen Auctoritäten nach Willkür in Umlauf gesetzt sind. Man darf *f* und *ß* nicht verwechseln, nicht in Aussprache und nicht in Schrift. ¹⁾

¹⁾ Karl: Wie verhalten sich *f* und *ß* zu einander? etwa wie in dem niederfränkischen Stück (III, 102) *ß* (leiser) und *f* (scharfer Sauselaut)? Philipp: Das hochdeutsche *f* und *ß* haben ein anderes Verhältniss zu einander. Sieh nur jenes niederfränkische Stück und in demselben Theil auch die niedersächsischen Stücke 32 und 63 näher an: in beiden niederdeutschen Mundarten kommt kein *ß* vor, sondern dafür steht jedesmal ein *t*: *grot* für *gross*; wie für die hochdeutschen Aspiraten *f* oder *φ* die entsprechenden Tenues: *p* und *t*. — Will man wissen, ob einem Wort *f* oder *ß* gebühre, so muss man es in seiner niederdeut-

In der Eintübung der Orthographie, die möglichst praktisch sein muss, vorzüglich bestehend im Abschreiben von Lesestücken, wird es sich nicht vermeiden lassen, dass grammatische Regeln mit unterlaufen, z. B. wegen das und dass, wegen der grossen Anfangsbuchstaben u. s. w. Dabei sind die aus dem Donatus hergebrachten Namen Substantivum, Verbum u. s. w. beizubehalten (nicht Hauptwort, Zeitwort!). Keine direkten Sprachreflexionen! — Ein schwäbischer Bauer, der einem andern zuruft: „stand uf! gang her! ich nimm es“

schen Form vergleichen: hat es daselbst f, so gebührt ihm f, hat es daselbst t, so gebührt ihm ff, denn die niederdeutsche Weise ist die ältere, es war schon die gothische und altsächsische. ff und tt sind nur dadurch von f und t unterschieden, dass sie eine Verstärkung oder Verhärtung durch Vorsetzung ihrer Tenuis erfahren; tt = tff. Der Buchstabe tt gilt ursprünglich gleich dem f als Zeichen der einfachen Aspirata ff, allein er ward auch zugleich für die verhärtete, für unser heutiges tt verwandt. Späterhin machte man einen Unterschied und schrieb tt gleich dem ff für die verhärtete Aspirata: ttwei. Es wäre vortrefflich gewesen, wenn man diese Schreibung festgehalten hätte. Jetzt hat die einfache Aspiration ein zusammengesetztes, der zusammengesetzte Laut ein einfaches Zeichen. Also: f und ff liegen grammatisch so weit von einander, dass, spräche man sie auch in ganz Deutschland gleich aus, die Schrift sie doch unterscheiden müsste, des Lautsystems und der Etymologie wegen.“ — Für ff und ff hatten Gottsched und Adeling eine mechanische Regel festgesetzt: ff steht nur im Inlaut zwischen zwei Vocalen, von denen der erste kurz ist. Heyse suchte den Gebrauch des ff und ff vom phonetischen Standpunkte aus zu regeln: ff nach langen, ff nach kurzen Vocalen, auch im Auslaut, auch vor Consonanten. W.: „Wer sich nicht daran stösst, sprächen und sprächen beidemal mit gleichem ff zu schreiben, der sollte auch keinen Anstand nehmen, mässen und mässen beidemal mit gleichem ff zu schreiben. Nach jenen Regeln würden die Oberdeutschen müssen schreiben, weil ihre Aussprache noch ein langes ii oder iie bewahrt, die Niederdeutschen aber müssen, weil sie das ii kurz sprechen. Es gibt sehr wenige Wörter, denen ein ff zukommt: beffen, weffen, die Verlängerung der Silben — nis und mis — (z. B. Miffethat, Kenntnisse), das Verbum missen, das Adjectiv gewisser, die Substantiva Caffe, Kreffe, Messing und alle fremden Wörter: Caffe, Interesse, Glosse u. s. w. In allen andern Fällen schreibe man ff! Bloss im Verhältniss des ff zum f bedarf es noch einiger Zusätze: erboffen! Kreiff, Looff, Biffchen!“ — Es ist werthlos, die weiteren Consequenzen dieser historischen Orthographie zu verfolgen.

kann besser conjugiren als ein Gebildeter, welcher glaubt, es müsse nothwendig heissen: stehe auf, geh her! ich nehme es.

Im Anschluss an die abgehandelten Lehrgegenstände kann jeder Lehrer vierteljährlich mehrmals die Schüler längere mündliche Vorträge halten lassen und ein- oder nach Umständen zweimal auch schriftliche Arbeiten aufgeben, bei deren Abfassung die Schüler ausdrücklich verpflichtet sind, eine besondere Sorgfalt auf die Darstellung zu verwenden, und die er bis ins Einzelne genau durchsicht, bezeichnet und von den Schülern verbessern lässt. Dabei werden die unnatürlichen, aus der Luft gegriffenen Themata vermieden, wie sie der deutsche Sprachlehrer, um nur den Stil aufs mannigfaltigste nach allen Seiten hin zu üben, nicht selten wählt und deren Bearbeitung er ausserdem noch, als wäre sein Unterrichtsgegenstand plötzlich Geschichte oder Technologie oder Naturbeschreibung geworden, in der Regel weitläufig vorbereiten muss. Wenn man erkennt, dass die Sprache in jedem Lebensalter ein Produkt der Gesamtbildung des Menschen ist, so kann man billigerweise nicht verlangen, dass der deutsche Sprachlehrer den Schülern diese Bildung geben soll. Kaum die Schule überhaupt kann es, die Gesamtheit der Lehrer. Die Sprache des Schülers wächst ohne weiteres Zuthun an den Bildungsmitteln der Schule und mit dem inneren Leben des Schülers. (S. 86 ff.)

Der eigentliche Unterrichtsgegenstand des Lehrers des Deutschen ist schlechterdings weiter nichts als die Nationalliteratur (S. 90). Hier ist sein heiliger, sein „königlicher, hohenpriesterlicher“ Beruf: Der deutsche Sprachlehrer steht da im Namen des Volkes; nur ihm ist er verantwortlich: denn wer kann prüfen, wie viel Sinn für Poesie, wie viel Freude an reiner Schönheit, wie viel Begeisterung für ihr Volk er in seinen Schülern geweckt. Dass nur ja nicht „der reflectirende Verstand die Liebe tödte!“ Er fordere nicht, dass der Schüler seine Gefühle ausdrücke; wenn er sie im Herzen eine wärmende, treibende Kraft sein lässt, die über dem Höchsten brütet, wie möchte er dies — abfragen?

Die erste und hauptsächlichste Uebung, die er zu treiben

hat, ist das laute Lesen. Er fordere richtiges, besonnenes, ein über den Worten ruhendes und sinnendes Lesen. Den pathetischen Vortrag soll er eher unterdrücken als begünstigen. Er soll die Kinder dabei bewahren, dass sie an etwas Schö-nem immer wieder von Neuem Freude haben und sie vor der eklen Sathheit einer blasirten Bildung schützen, wie sie nach Apostelg. 17, 21 bei den Athenern herrschte: sie waren auf nichts anderes gerichtet, denn etwas Neues zu sagen und zu hören. Erst das wiederholte Lesen bringt Zusammenhang und Leben in die Darstellung. Der Lehrer Sorge auch für gute Schriften, die der Schüler zur Ergänzung des Lesebüchleins für sich lese. Eine Ergänzung anderer Art ist die mündliche Erzählung.

An das Lesebuch, die häusliche Lektüre und die Vor-erzählung wird eine weitere Uebung geknüpft, die des münd-lichen und schriftlichen Wiedergebens; sie wird zu-meist in den Lehrstunden selbst vorgenommen. Die Ver-besserungen sind synonymische oder grammatische, etwa in folgender Form: Du hast ja dies sagen wollen oder sagen müssen und hast statt dessen jenes gesagt? Die „landschaftlichen Fehler“, wie die Imperative: seh, gebe; weisst statt weiss, müssen geradezu wie Fehler in einer fremden Sprache dicta-torisch durch Regeln angegriffen werden z. B.: die Imperative der starken Verba sind einsilbig und haben den Vocal der zweiten Person des Praesens.

Das Auswendiglernen ist eine gefährliche Uebung; sie kann möglicherweise allen Sinn für Poesie benehmen. Soll es eine Gedächtnisübung sein, so ist es nützlicher, fran-zösische oder lateinische Stücke auswendig zu lernen. „Ich habe nichts gegen das Auswendigwissen, ich streite nur gegen das Auswendiglernen.“

„Dies laute Lesen, auswendige Vortragen, bildet nicht nur die Schreibart, sondern es prägt Formen der Gedanken ein, und weckt eigene Gedanken; es giebt dem Gemüth Freude, der Phantasie Nahrung, dem Herzen einen Vorschmack grosser Gefühle, und erweckt, wenn dies bei uns möglich ist, einen Nationalcharakter.“ (S. 107, als Citat aus einer Schulrede

Herder's: Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen. Vgl. o. S. 76). —

Man freut sich, dass gewisse Hieckesche Verstiegenheiten in ernster Weise zur Natur und Gesundheit zurückgerufen sind. Aber wie es so zu geschehen pflegt: In dem Bestreben frühzeitige Productions- und Reflexionssucht einzudämmen ist der Eifer über das Ziel hinausgeschossen. Es ist dem Verf. ähnlich gegangen wie seinen Lehrmeistern: Hamann, Herder und Grimm. Als Herder es unternahm, die widernatürlichen Fesseln gottschedischer Correctheit und Classicität abzuschütteln, als er in warmer Liebe für die gekreuzigte Eigenart der Nation den Kampf für Natur und Freiheit eröffnete, prallte er, um mit Lessing zu sprechen, geblendet von der neuen Wahrheit, gegen den Rand eines anderen Abgrundes und war auf dem Punkte, „alle Erfahrungen der vergangenen Zeit muthwillig zu verscherzen und von den Dichtern zu verlangen, dass jeder die Kunst aufs neue für sich erfinden solle.“ Und wie trat Grimm dafür ein, dass man Respect habe vor dem geheimnissvollen Walten der unbewussten Vernunft, vor den zarten Vorgängen, an die die Entwicklung einer Sprache hängt ist: „Die Sprache, gleich allem Natürlichen und Sittlichen, ist ein unvermerktes, unbewusstes Geheimniss, welches sich in der Jugend einpflanzt und unsere Sprechwerkzeuge für die eigenthümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimmt; auf diesem Eindruck beruht jenes unvertheilbare, sehnstüchtige Gefühl, das jeden Menschen befällt, dem in der Fremde seine Sprache und Mundart zu Ohren schallt.“ In dieses Heiligthum sollen „die abgezogenen, matten und missgegriffenen Regeln der Sprachmeister“ nicht eindringen. „Wer betrübt sich nicht über unkindliche Kinder und Jünglinge, die rein und gebildet reden, aber im Alter kein Heimweh nach ihrer Jugend fühlen?“ — Wir hören die leidenschaftlich wehmüthige Sprache eines sinnigen, poetischen Gemüths, das flehentlich bittet, seinen heiligen, stillen Frieden zu schonen, den Frieden, „wo erwachende Poesien durch die Seele gehen,“ wie Ph. Wackernagel es ausdrückt. Und wer wollte sie nicht schonen, diese zarten, schämigen und gefühlsreichen Geister? Ob sie aber praktische

Vorschläge machen, muss man gleichwohl erwägen; erwägen, ob sie nicht in aufgeregtem Widerwillen gegen anders geartete Naturen zu Lehren vorschreiten, die „hart“ sind, weil sie ihre Eigenart zur bindenden Norm für allgemeine Einrichtungen machen möchten. So erbötig man sein kann anzuerkennen, dass gewisse Ausartungen der sokratischen Methode, verstandesmässiger Analysis, des Operirens mit discursiven Begriffen Naturen beleidigen müssen, die in andachtsvoller Stille und schweigender Sammlung oftmals Gesichte schauten, so sehr man der phantasievollen Synthesis, der Intuition ihr Recht nicht verkümmern mag, so muss doch gegen die rücksichtslose Art, diese Weise des Erkennens und Unterrichtens zur einzigen zu machen, Verwahrung eingelegt werden. Goethe (Entwicklung der neueren Philosophie): Die Systole und Diastole des menschlichen Geistes war mir wie ein zweites Athemholen, niemals getrennt, immer pulsirend.

Und die intuitive Methode hat ihre grossen Gefahren für Wissenschaft und Lehre. Wie grossartig Plato's idealistische Synthesen! Aber über dieselben schritt der nüchterne Verfasser der beiden Analytiken zu wahrhaft wissenschaftlichen Resultaten fort, indem er den abgerissenen Faden sokratischer Dialektik wieder anknüpfte und die Methode, durch Induction, Definition und Division der Wahrheit näher zu treten, wieder zu Ehren brachte. Und wo er seinerseits zu voreiligen Constructionen sich hinreissen liess, da hat die Wissenschaft seine Wege verlassen müssen und ist den Prinzipien Bacon's nachgegangen. Und über die Methode Herder's hat der Analytiker Kant (in der Recension der Herderschen Ideen) und über die Lehrmethode Hamann's Goethe (Wahrheit und Dichtung, Buch 12) einige doch sehr zur Warnung dienende Worte gesagt, die man nachlesen mag.

Goethe bemerkt an der Stelle: Es giebt keine Lehre ohne Sonderung. Dies erinnert an den von Melanchthon tausendmal wiederholten Satz: qui bene distinguit, bene docet. Jedenfalls haben die grossen Reformatoren für die lectio der optimi auctores die Methode der sorgfältigen Betrachtung des Einzelnen, der Zergliederung und des Wiederaufbaues des Ganzen uns auf das Bestimmteste als ihr Vermächtniss hinter-

lassen. Nur eine Stelle! Melanchthon in den *Elementa rhetorices* (Witebergae 1566), S. 72: *Cum imperiti non possint longas disputationes intelligere, si semel decurrant oculi per uniuersum corpus orationis, necesse est ordinem regionesque partium ostendere, ut singula membra considerari queant et iudicari quomodo consentiant.* Ich glaube, Melanchthon würde sich gegen Ph. Wackernagel erklären müssen und bis ins dritte Stadium hinein der Erklärungsmethode Hiecke's folgen und dabei nicht meinen, wie man das spöttisch nennt, zu „zerklären“. Vgl. o. S. 97. 98. 110.

Die „harte Lehre“ von dem Werth des Schweigens aber erinnert an die S. 12 citirte Stelle aus Melanchthon von dem epimenideischen Schlaf; sie spricht zugleich für Hiecke und das „Socratisiren“: *Nisi stilo excitetur animus, per sese hebescit. Cum immodica se vel auscultatione vel lectione obrunt, ingeniorum aciem, si qua contigit, obtundunt u. s. w.*

In Beziehung auf die Grammatik hat R. v. Raumer die Sache der Ordnung näher gebracht; vor Allem hat er die gefährlichen Träume des Ideologen über die partikularistische Pflege der Dialekte (o. S. 107) in die Schranken gewiesen.

Unterricht in der Muttersprache, S. 105: Man ziehe den Kreis (§) der schulmässigen Behandlung des Deutschen so eng man will, immer bleibt Einiges übrig, was nur der weiss und kann, der es gelernt hat, so zum Beispiel orthographisch schreiben. — Und: „Ueber alle den mannigfachen Mundarten, die in den einzelnen Theilen Deutschlands gesprochen werden, hat sich eine allgemeine Schriftsprache gebildet, die nirgends vom Volke gesprochen wird.“ Die Schule hat die Aufgabe, die hochdeutsche Schriftsprache und die in ihr niedergelegte Literatur zu überliefern. „In den verschiedenen niederen und höheren Schulen wird also die Grenze des Unterrichts im Deutschen dadurch bezeichnet sein, wie weit sich die Stände, die ihre Bildung in diesen Schulen erhalten, an der hochdeutschen Schriftsprache und deren Literatur betheiligen sollen.“ „Nicht die Mundart, die das Kind ohne Unterricht in seiner Familie erwirbt, sondern nur die Heranführung an das Verständniss oder auch an den Gebrauch der Schrift-

sprache kann Aufgabe der Schule sein.“ „Wir betrachten (wie Grimm) „die herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingibt und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zu Macht kommen lassen will,“ als die grosse Meisterin auch für den schulmässigen Betrieb der Schriftsprache.“ „Die Betrachtung der deutschen Sprache als eines wissenschaftlichen Objects gehört den obersten Stufen der gelehrten Bildung an. Auf allen vorangehenden Stufen aber hat die deutsche Grammatik nur die praktische Aufgabe, die naturwüchsige Mundart des Schülers mit der Schriftsprache vermitteln zu helfen. Die Schulgrammatik muss überall diesen praktischen Gesichtspunkt im Auge behalten.“

Wie geschieht das? S. 123: „Die Schüler des Gymnasiums gehören ihrer Mehrzahl nach Familien an, in denen sie von Jugend auf eine Sprache sprechen hören, die der Schriftsprache näher steht als die Mundart der Eltern, deren Kinder die Hauptmasse der Volksschulen bilden.“ Dann hören sie 8—10 Jahre lang das in den meisten Fällen schriftgemässe Deutsch ihrer Lehrer; in den Antworten wird auf Anschluss an die Schriftsprache gehalten. Das Lesen deutscher Klassiker kommt dazu. „So lebt sich der Zögling auch ohne besondere Unterweisung in den Gebrauch der hochdeutschen Schriftsprache ein.“

Und hier bleibt R. v. Raumer stehen. — „Das Gymnasium darf wohl seine Aufgabe etwas höher stellen und danach streben, dass seine Zöglinge die Grenze zwischen Erlaubtem und Unerlaubtem genau kennen. Die grammatische Unterweisung soll darauf ausgehen, auch in die nebelhafteren Massen des Unsicheren Klarheit und Ordnung zu bringen; sie soll das Schwanken des Subjects gegenüber dem Sprachgebrauch überwinden und eine möglichst sichere Kenntniss der sprachlichen Mittel herbeiführen.“¹⁾

¹⁾ Ich citire Worte von Wilmanns: Programm des Berlinischen Gymnasiums zum grauen Kloster, Berlin 1870, S. 4 f. Hier ist zugleich zur Heekeschen Methode des Betriebs deutscher Schulgrammatik zurückgelenkt: „Ein formaler Gewinn kann dem Schüler aus der Behandlung der deutschen Sprache nur erwachsen, wenn seine Be-

Auch für den orthographischen Unterricht hat Rud. v. Raumer gegenüber gewissen Extravaganzen der historischen Schule die richtigen Principien festgestellt (Gesammelte sprachwissenschaftliche Schriften S. 138): Der bei allen neuen Festsetzungen und Aenderungen unserer Rechtschreibung zuerst in Betracht kommende Gesichtspunkt ist, dass die in der Hauptsache vorhandene Uebereinstimmung der deutschen Rechtschreibung nicht wieder zerrissen werde. Festsetzungen und Aenderungen müssen sich dem Grundcharakter unserer bisherigen Orthographie anschliessen. Dieser ist aber ein überwiegend phonetischer, ausgesprochen in dem Grundsatz: Bring deine Schrift und deine Aussprache möglichst in Uebereinstimmung!') Vgl. o. S. 111 fg.

S. 142 ff. begründet R. v. Raumer (U. i. d. M.) die Ansicht, dass es Aufgabe eines gesund organisirten Gymnasiums ist, in die altdeutsche Literatur einzuführen und einige historische Einsicht in den Bau unserer Muttersprache zu schaffen. Er wünscht die grammatisch strenge Behandlung mittelhochdeutscher, althochdeutscher und gothischer Stücke, vornehmlich des Nibelungenlieds. Drei Semester werden dafür in Anspruch genommen; zwei Semester in Secunda, eins in Prima. Vgl. dazu oben S. 102 fg.

In weiteren Partien seiner Schrift wendet sich R. von

obachtungsgabe in Anspruch genommen wird, wenn er angeleitet wird, in den sprachlichen Erscheinungen, die ihm bekannt sind, das Gemeinsame zu erkennen und die Fülle von Einzelheiten unter allgemeine Gesichtspunkte zu gruppiren. Da diese Geistesthätigkeit wesentlich von der verschieden ist, welche einer fremden Sprache gegenüber in Anwendung kommt, so ergänzt die deutsche Grammatik die Mittel formaler Geistesbildung“. Allerdings: hier deductive, hier inductive Methode! hier aristotelisches, hier baconisches Verfahren! Die That-sachen der Sprache, die unser Ohr umschwirrt, die in der Schullectüre überall uns vor Augen tritt, werden behandelt wie Objecte der Natur; sie werden beobachtet, um dem Wirklichen das Gesetz abzuhorchen. Eine schöne Ergänzung!

1) Nach diesen Principien hat der Berliner Gymnasiallehrerverein zusammenstellen lassen: Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Orthographie. 1871. Vgl. dazu die „Erörterungen zur Begründung und Erläuterung“, Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1871.

Raumer zu den rhetorischen Uebungen (S. 124 ff.): Es ist eine gefährliche Verirrung, die deutschen Ausarbeitungen der Gymnasiasten vorzugsweise an die deutsche Lektüre anzuknüpfen. Die antike Lektüre ist geeigneter. Das ganze Material möge meist in die Hand geliefert werden. Selten sollen wirklich „freie“ Ausarbeitungen gemacht werden. Redner zu bilden kann nicht die Aufgabe des Gymnasiums sein. In der theoretischen Rhetorik, die sich auf das engste an die antike Lektüre anzuschliessen hat, ist mit allem Nachdruck auf die Einhaltung des bescheidensten Maasses zu dringen. —

S. 127: Selbst die strengsten Rigoristen unter den jetzt lebenden Schulleuten werden es schwerlich gut heissen, wenn ein Candidat der Theologie, wie das in neuerer Zeit noch vorgekommen sein soll, bei der Erwähnung Lessings ganz unbefangen fragt: Wer ist das, Lessing? Hat er etwas geschrieben? Oder wenn ein Studiosus einen Professor bittet, ihm Schulmeisters Lehrjahre von Goethe zu leihen. S. 146 ff.: Die Anfangsgründe deutscher Literaturgeschichte müssen in 2 wöchentlichen Stunden im letzten Halbjahr der Gymnasialzeit behandelt werden.

In der Beantwortung der Frage, wie und wie viel von deutscher Lektüre auf der Schule getrieben werden soll, lässt sich der Verf. im Eifer gegen Hieckesche und sonstige Extravaganzen ähnlich wie Ph. Wackernagel zu weit treiben. Zunächst ist doch, was gegen Hiecke zu sagen ist, ebenso sehr gegen dessen Interpretation der antiken Klassiker zu richten, wie gegen die der deutschen. Er hat keine andere Methode dort wie hier. Sie ist verstiegen und überreizt die Schüler: wer wollte es leugnen; aber sie hat mit einem besonders forcirten Enthusiasmus für deutsche Literatur nichts zu thun. Die ätherischen Themata, die seinen deutschen Lesestunden entspriessen, haben völlig geistesverwandte auf dem Gebiet der antiken Lectüre zur Seite (o.S. 97 fg.).

Und wenn Hiecke in seiner Methode, den Sinn und die Bedeutung der Lesestücke den Schülern „zum Bewusstsein zu bringen“, unter Umständen in eine allerdings schreckenerregende Zerpulverung des Ganzen, in eine sublimen Verflücht-

tigung des Thatsächlichen hineingeräth, so ist immer noch kein Grund, in dem Bereich deutscher Literatur von der Erklärungsweise ganz abzugehen, die bei den alten Classikern seit 3 Jahrhunderten die durchgängige Methode ist.

R. v. Raumer S. 134 ff.: „Die Aufgabe der Schule für die neuere deutsche Literatur wird weit mehr in der Ueberlieferung als in der Erklärung bestehen; die ästhetisch zergliedernde und commentierende Methode taugt nichts. Von dem nicht sangbaren Theil unserer lyrischen Poesie liest der Lehrer das Beste in der Klasse vor, nach einiger Zeit lässt er die schon gelesenen Gedichte von den Schülern vorlesen und zuletzt das Vorzüglichste auswendig lernen und in der Klasse hersagen. Besondere Erklärungen wird man sich meist ersparen können, wenn man einerseits nur solche Gedichte liest, die sich für die Klasse eignen und andererseits der fortschreitenden allgemeinen Bildung des Schülers es überlässt, ihm manches anfänglich noch Dunkle von selbst klar zu machen. Besondere Stunden muss man nicht ansetzen; das Vorlesen geschieht zur Erholung in einzelnen Viertelstunden.¹⁾ — Die Forderung ist unerschwinglich und gegen die Natur, dass jeder Gymnasiast dahin gebracht werden soll, ein Trauerspiel oder ein Lustspiel selbst vorlesen zu können. Was ich von jedem Gebildeten fordere, ist, dass er im Stande sei, zuzuhören und sich dann zu freuen, wenn ein Anderer dramatische Werke gut vorliest. In den letzten 3 Jahren soll monatlich an einem Tage den versammelten Schülern der drei obersten Klassen ein Drama vorgelesen werden. Es werden 15 Werke genannt; die Ausländer bilden etwa ein Drittheil. Die meisten der genannten Werke würde der Schüler dreimal oder doch zweimal zu hören bekommen.

„So soll also wirklich gar nichts an den bezeichneten Meisterwerken erklärt werden? Aufrichtig gesagt bin ich der Meinung.“

¹⁾ Man darf bezweifeln, ob der Verf. es lange über sich gewinnen würde, als Gymnasiallehrer so zu verfahren.

Aufrichtig gesagt: ich halte diese Meinung für eine Befangenheit. Wenn ich erwarten kann, dass das, was ich erzähle oder vorlese, im Wesentlichsten sofort verstanden wird, und ich gehe darauf aus, dass das Gedicht, die Geschichte die Seele des Hörers mit der ganzen Macht eines ernststen, verklärenden oder begeisternden Gefühls ergreife: ein wie täppischer Geselle müsste ich sein, wollte ich durch stimulirende oder maecentische Zwischenfragen, wollte ich durch rabbinische Deutel- und Düftelsucht, durch „Verstandesübungen“ die heilige Stille stören. Meine eigenen Erzählungen werde ich in dieser Beziehung immer so einrichten können, wie Demodokos seine Lieder vor den langrudrigen schiffberühmten Phäaken (vgl. R. v. Raumer S. 132). Aber die Menschen ausser der Schule, an deren Geisteswerken sich die Jugend aufzubauen soll, haben nicht Alles so zurecht gemacht, dass es glatt und ohne Anstoss, dass es ohne Verwirrung in die Gemüther der Knaben einzieht: haben sie doch zumeist für Knaben gar nicht gedichtet. Um die richtige Apperception des Einzelnen vorzubereiten, wird dies und das erklärt werden müssen. Werden die bereits vorhandenen Vorstellungen zum Empfang der neuen vorbereitet, die störenden zurückgedrängt, die fördernden hervorgerufen, so treten die neuen sogleich an ihren richtigen Platz, gehen die richtigen Verbindungen ein und es wird dem Nichtverstehen, das auf mangelnder und dem Missverstehen, das auf falscher Apperception beruht, vorgebeugt. Dass all das in knapper und maassvoller, nicht über den praktischen Zweck sinnvoller Auffassung hinausschiessender Weise geschehe, dafür muss der pädagogische Tact des verständigen, gebildeten Pädagogen sorgen; er wird es verhüten müssen, dass das Gedicht unter der umständlichen und pedantischen Betastung des Einzelnen, wie häufig genug bei der philologischen Erklärung fremdsprachlicher Werke, z. B. Horazischer Oden, in seiner Totalwirkung Schaden erleidet. Aber der Synthese muss meist die Analysis, dem Totaleindruck das Verständniss des Einzelnen vorangehen. Man muss auch bei dem deutschen Lesen die Aufmerksamkeit schärfen, die Genauig-

keit des Sehens befördern. Was überhaupt nicht wahrgenommen wird, kann doch nichts wirken.

Ich halte es für ebenso verhängnissvoll, wenn alexandrinische Wortklaubler am Einzelnen hängen bleiben, wenn sie vor lauter Observationen, „Glossen und Comment“, die Sache ganz aus den Augen verlieren, wenn sie durch die Zerfaserung des Einzelnen den Schülern die Perception des Ganzen versperren, wenn sie über die Sache so viel raisonniren, dass die Sache selbst sich verflüchtigt — wie ich es für völlig verwerflich halte, ein Ganzes anzubieten, ehe der Lehrer, der doch die Fassungskraft und den Leichtsinns seiner theuren Pfleglinge kennt, sie nicht in ernster Zucht genöthigt hat, über alle Anstösse des Einzelnen hinreichende Klarheit zu suchen; es ist verwerflich, schiefe Auffassungen, Missverständnisse, Irrthümer ruhig hinlaufen zu lassen in dem ruhigen Glauben, dass der Schüler zwar nicht Alles verstanden habe, aber „erfüllt sei von den grossen Gestalten und mächtigen Geschicken“; in dem Glauben, dass die Dunkelheiten sich schon von selbst aufhellen werden. Ehe der Schüler der Vorlesung eines ganzen Dramas mit wirklichem Nutzen folgen kann, wird er an der Bewältigung und Aneignung einzelner Stücke geübt werden müssen; er soll allmählich lernen, dieselben innerlich zu verbinden und zu einer Einheit zusammenzufassen. Es ist ein Irrthum, schwer übersichtliche Anschauungs- und Gedankencomplexe sofort in ihrer Totalität hinzustellen, ohne vorangegangene Analysis; so wie es ein Missgriff ist, Analysen zu unternehmen, bei denen nicht das einzige Ziel die verständnissvolle Erfassung des Ganzen ist. Wir lesen ja auch erst, nachdem wir syllabiren gelernt haben; wir syllabiren aber nur, um zu lesen.

In höherem Sinne lesen zu lehren, zu lehren, wie man aus der aufmerksamen, gesammelten, nachdenklichen und überall Klarheit suchenden Vertiefung in das Einzelne, das Ganze aufbaue, ist Aufgabe der Schule, wie es Hiecke richtig erkannt hatte, wenn auch seine Art zu lesen eine zu minutiöse und reflexionsstüchtige war. Die Wackernagel-Raumersche Weise läuft Gefahr, dem Schüler das als das Heilsamste anzubieten, was seiner Passivität und Bequem-

lichkeit das allerangenehmste ist. Er braucht nur still zu bewundern, den Samen zu empfangen und Gesichter zu schauen. Wer hat nicht die Erfahrung gemacht, dass die lieben Schüler, die so treuherzig, sinnig, fast andächtig zuzuhören oder in ihrem Autor zu lesen schienen, weder vom Einzelnen noch vom Ganzen etwas aufgenommen, sondern einfach — geträumt hatten. Sie hatten nicht geistiger Arbeit, sondern geistigem Müßiggang sich hingeeben, wozu die Schule sie offenbar nicht erziehen will. Schon Quintilian bezeichnet diesen Zustand als ein vitium animi. Man muss nur öfter für dieses Träumen und Dämmern sorgen, so wird man jeder ernstlichen und gründlichen Geistes-thätigkeit den Weg verlegen ¹⁾.

¹⁾ In die Debatte, welche durch diese drei bahnbrechenden Schriften hervorgerufen ward, ist seit 1868 auch der Verf. dieses Buches eingetreten. Er will in den folgenden Capiteln den Versuch machen, entsprechend dem Gang der Geschichte des höheren Unterrichts, mit möglicher Vermeidung der Ausschreitungen, die bei seinen Vorgängern bemerkt wurden, die Gegenstände zu bestimmen, welche dem deutschen Unterricht zufallen müssen; zugleich soll der Lehrstoff auf die einzelnen Klassen vertheilt werden. Winke über Methode und etwa nöthige Lehrbücher werden dazukommen. Was er geben wird, ist zum Theil Reproduction, zum Theil Weiterbildung, jedenfalls Zusammenfassung und Verarbeitung der Gedanken, welche in seinem Buche über den deutschen Aufsatz (Berlin 1868) und in den Artikeln über deutschen Unterricht in der Berliner Zeitschrift für Gymnasialwesen (XXIV, 3. 4. 9. 10. XXV, 8. 9) veröffentlicht sind.

Neuntes Capitel.

Die stilistisch - rhetorische Seite des deutschen Unterrichts. Welche Anforderungen stellt sie an den Lehrer?

Melanchthon erklärt es in der *Declamation de studio artium dicendi* für eine Nothwendigkeit, dass man sich in jeder privaten und öffentlichen Wirksamkeit, *dilucide, perspicue, apposite* in der Sprache auszudrücken wisse, *qua publice utimur*. Diese ist heute in Deutschland die neuhochdeutsche Schriftsprache. Die auf deutschen Gymnasien gebildeten Lehrer, Beamten und Geschäftsmänner müssen ihre Gedanken und Worte so in Bewegung und Ordnung zu bringen wissen, dass sie sich gegebenen Falls in natürlichem, angemessenem Schriftdeutsch und in sachgemässer, übersichtlicher Gliederung des Vortrags zu äussern vermögen.

Wir gehen mit den Anforderungen an die stilistischen und rhetorischen Fertigkeiten natürlich lange nicht so weit, wie die Alten, wie etwa Cicero und Quintilian. Wir wollen und können nicht mehr erstreben, als dass der mit dem Zeugniss der Reife abgehende Jüngling das, was er begriffen hat und weiss, in correkter und klarer Sprache und in verständiger, angemessener Ordnung und Verbindung vortrage. Wir verzichten darauf, eine Geschicklichkeit anzugewöhnen, welche im Stande wäre *τὸν ἥτις λόγον κρείττω ποιεῖν*; den Stil halten wir zumeist in schmuckloser Sachlichkeit.

Bedarf es zur Erlernung und verlässlichen Beherrschung schlichter Darstellungsformen für wirklich gewusste und erkannte Sachen besonderer Lectionen?

Schon Hiecke hatte darauf aufmerksam gemacht, wie bei vernünftigem und gründlichem Betrieb alle Lehrstunden indirekt auch für die Entwicklung des Stils und der Ge-

danken einen Beitrag liefern¹⁾. Und es ist ja auch sofort klar, wie sehr ein geschickt gehandhabter grammatischer und mathematischer Unterricht dazu wirken muss, Reinlichkeit und Präcision des Denkens und Sprechens zu erzeugen und zu fördern. Es muss der in deutscher Sprache verlaufende tägliche Unterrichtsverkehr mit einem gebildet sprechenden Manne selbst in Schülern, die aus weniger gebildeten Familien stammen, parallel mit dem natürlichen Wachsen der allgemeinen geistigen Reife von selbst die Fähigkeit, mit der Sprache umzugehen, immer mehr entfalten. Das mündliche und schriftliche Uebersetzen aus fremden Sprachen, von einem geschmackvollen Lehrer geleitet, muss von selbst den Wortschatz immer mehr bereichern, Wortstellung und Satzbau von selbst immer geschmeidiger machen. Und wenn man in den Antworten der Schüler jederzeit auf correkten, wohlüberlegten und bestimmten Ausdruck hält, wenn man sie bei allem, was sie lesen und reproduciren, nöthigt, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu sondern, den leitenden Faden streng im Auge zu behalten, auf den Zusammenhang, die Verbindung und Gliederung des Einzelnen aufmerksam zu sein, so muss es ihnen doch allmählich so zu sagen von selbst zur zweiten Natur werden, ihre eigenen Gedanken klar, fest, wohlverbunden und gebildet vorzutragen.

Und der übrige Unterricht kann es ja gar nicht umgehen, auf diese Disciplin der Gedanken und Worte zu achten. Da jeder etwas nur dann wahrhaft weiss, wenn es in seiner Seele klare Gestalt gewonnen hat, wenn er es in verständlicher und präciser Form wiedergeben kann, so müssen doch eigentlich alle Unterrichtsstunden, auch wenn sie zunächst nur ein positives Wissen erzielen wollen, sie müssen gerade deswegen auch nothwendigerweise ausdrücklich auf die klare Darlegung des Gewussten hinwirken. Was bedarf es da, wo jede mathematische, jede Sprach- und Geschichtsstunde die Entwicklung der Sprach- und Darstellungsfähigkeit mitberücksichtigen muss, noch besonderer Stunden, um gebildeten deutschen Stil, den Takt sachgemässer Anordnung einzuschulen? Was bedarf es, wo jede Stunde eigentlich

¹⁾ Vgl. o. S. 93 fg.

eine deutsche ist, noch besonderer deutscher Stunden? Sollte ohne sie wirklich die Rede des Schülers hilflos und verlassen sein?

Selbst die Alten, die in ihren Anforderungen an die Sprachentwicklung eines homo ingenuus liberaliterque educatus weit über das Maass des heute Nothwendigen hinausgingen, verkannten die rhetorische Bedeutung von Disciplinen nicht, die sich mit denen vergleichen lassen, welche den Hauptinhalt unsers heutigen, höheren Jugendunterrichts ausmachen. In den lateinischen Rhetorenschulen übte man Verstand und rechten Sinn, wie wir auf unsern Gymnasien, an den Classikern einer fremden, der griechischen Sprache; man bewegte die bewunderungswürdigen exemplaria Graeca, Redner wie Dichter, ohne Aufhören in den Händen; das Fremde wurde in die Muttersprache übersetzt, ut non solum optimis verbis uterentur et tamen usitatis, sed etiam exprimerent quaedam verba imitando. Griechische Stilisten bildeten römische Redner; als zu Ciceros Knabenzeit Plotius lateinische Uebungen anstellen wollte, ward der junge Cicero doctissimorum hominum auctoritate von dem Besuch dieser Schule abgehalten; sie meinten: Graecis exercitationibus ali melius ingenia posse.

Und neben der fremden Sprache studirte man die „Wissenschaften“, neben der Philosophie vorzüglich die Geschichte; sie erweiterte den Blick und rüstete den künftigen Redner mit einer reichen Fülle für die rednerische Beweisführung nützlicher exempla aus.

Lesen wir nicht dieselben griechischen Musterschriftsteller? den Homer und Sophokles, den Demosthenes, Plato und Thukydides? und die nach ihnen gebildeten klassischen lateinischen Schriftsteller? Es fehlt uns an fremden ewig werthvollen Vorbildern des Ausdrucks und der Gedankenbewegung nicht. Wir lassen sie übersetzen; wir halten darauf, dass es optimis verbis geschehe et tamen usitatis; wir bereichern auch wohl durch Nachbildung, vorzüglich durch neue dem Sprachgebrauch gefügte Zusammensetzungen den eigenen Sprachschatz. Griechische und lateinische Extemporalien, lateinische Aufsätze schreiten der Lektüre sorgfältig nach und nöthigen zu immer

grösserer Vertiefung. Sollen wir nicht mit Ciceros älteren Freunden glauben, dass durch diese fremdsprachlichen Uebungen die Köpfe besser genährt werden, als durch Exercitien in der Muttersprache? Und wächst und reift nicht der Geist fortwährend an den „Wissenschaften“? wird nicht der Sinn für Präcision des Ausdrucks, für Folgerichtigkeit des Denkens an der Mathematik geübt? Weitert nicht die Geschichte noch bedeutender als ehemals Anschauung und Gefühl? erhebt sie nicht über die Kleinheit und Beschränktheit des Moments? rüstet sie nicht mit einem unerschöpflichen Reichthum immer verwerthbarer Erfahrungen aus?

Und andererseits liegt eigentlich doch auch etwas Unge-sundes, fast Widerwärtiges darin, ohne Interesse an dem Inhalt, den man darstellen will, Formen zu drehen und Phrasen zusammenschieben. Ist es nicht genügend, dass man die Entwicklung des Ausdrucks mit der des Verständnisses immer Hand in Hand gehen lässt, indem man mit Cicero dafür hält, dass es ein *discidium absurdum et reprehendendum* ist, *ut alii sapere alii dicere doceant*? Und weiss man doch schon aus Horaz: *scribendi recte sapere est et principium et fons; verbaque provisam rem non invita sequuntur*. Es trägt Verstand und rechter Sinn von selbst sich vor. Dagegen bei der Trennung der Pflege der *eloquentia* von dem Wachsthum der *prudentia* hat sich nur allzuoft eine *inanis loquacitas* entwickelt; es tritt das Bestreben auf, in sophistischer Manier Alles und Jedes zu erörtern; mit der gründlichen Einsicht in die Sache wird's nicht genau genommen; das Wahrscheinliche wird werthvoller als das Wahre; schönrednerischer Putz überwuchert Natur und Einfachheit; unsere Feuilletonisten liefern oft genug traurige Belege für alle diese Mängel, die im Gefolge ausschliesslich schönrednerischer Bemühungen sind; natürlich: *quod parum novit nemo docere potest*.

Und noch Eins kann ehrlicher Weise nicht übergangen werden: So sehr man zugeben mag, dass treffender Ausdruck, geschmackvolle Wortwahl, zweckmässig geordneter Gedankenfortschritt das Zeichen der Wohlbildung eines Mannes ist: beim Abiturientenexamen steht es, trotzdem zur Zeit

mindestens seit Quarta auf deutsche Aufsätze (und Vorträge) gehalten wird, obwohl in besonders dazu angesetzten Stunden die Formen der Sprache und Anordnung ausdrücklich gepflegt werden, Termin für Termin immer noch so, dass sich äusserst fleissige, mit mancherlei tüchtigen Elementen allgemeiner Bildung ausgerüstete Schüler finden, die der Sprache nicht so weit Herr geworden sind, um in einfacher Weise Vorstellungen, die in ihrem Gesichtskreis erwartet werden dürfen, zum klaren Ausdruck zu bringen. Ja es finden sich Jünglinge, deren Denken sogar noch nicht so viel Gelenkigkeit und Sicherheit erlangt hat, dass sie nicht, ganz auf sich gestellt, fortwährend die Fäden verwirren und in einander ballen. Die Examenaufsätze machen nur zu oft den Eindruck eines von einem Siege noch weit entfernten Ringens mit Gedanken und Sprache. Nur mit Umschweifen und grosser Schwerfälligkeit vermögen sie das vorzutragen, was glatt und klar liegt; der Satzbau ist nicht selten äusserst rauh und holperig; sie belasten die Periode mit einer unübersichtlichen Menge von Nebensätzen; fremdartige Gedanken oder Gedankenfärbungen stören den stetigen Ablauf der beabsichtigten Entwicklungen; die Verbindung der Sätze und Gedankengruppen fehlt entweder ganz; oder was geboten wird, ist völlig vergriffen oder reicht nicht aus.

Und doch ist ein so schwerfälliger Stilist nicht selten ein tüchtiger Mathematiker, hat nicht selten ganz sichere und prompte grammatische Kenntnisse, ist mit der Entwicklung der alten wie der deutschen Geschichte in gesetzentsprechender Weise vertraut: man muss ihn für reif erklären.

Je älter man wird, um so mehr muss man sich da an den Gedanken gewöhnen, dass das Gymnasium nicht darauf bestehen kann, nur junge Leute zu entlassen, deren Gedankenbewegung und Sprachausdruck hinlänglich abgeklärt ist. Es muss sich begnügen, wenn es dieses Ziel noch nicht erreicht hat und nur nach den sonstigen Ergebnissen des Unterrichts zu erwarten steht, dass der Abiturient sich nun selbständig weiter entwickeln kann, dass er z. B. die Universitätsvorträge zu verstehen und zu verarbeiten im Stande ist. Man muss hoffen, dass weiteres Studium und reichere

Erfahrung seinen Kopf so weit aufhellen und seine Zunge so weit lösen wird, dass er als Mann gebildet zu denken und zu sprechen vermag.

Die Gymnasialbildung ist keine abschliessende. Wissenschaft, Leben, Erfahrung müssen weiter erziehen. Der Jüngling, der mit dem Zeugnis der Reife entlassen wird, ist bei weitem nicht reif; nur so weit sind seine Anlagen entwickelt, dass man sich entschliessen kann, ihn von der direkten Einwirkung Erwachsener frei zu machen. Mag er nun, sich selbst leitend, durch mancherlei Kenntniss und Erkenntniss seine unvollständig gebliebene allgemeine Bildung ergänzen; mag er auf diesem Wege immer mehr auch die Fertigkeit entwickeln, die eigenen Gedanken klar und angemessen darzustellen.

Und wenn wir nun dies Letztere am Ende doch von dem natürlichen Entwicklungsgang des weiteren Studiums und Lebens erwarten müssen und hier sicherlich ohne besonders zu diesem Zweck angestellte Exercitien, so sollte doch auch die Schule von den nur zu formalen Zwecken vorgenommenen Sprech- und Schreibübungen Abstand nehmen, indem sie gerade so viel von formalen Fertigkeiten, von Gewandtheit des Stils und der Gedankenordnung angewöhnt und einübt, als sich in und mit der Aneignung des Lehrinhalts von selbst ergibt. Muss doch die heutige ausdrückliche Bemühung um die formalen Ziele, wie sie in jahrelang gepflegten deutschen Aufsätzen zu Tage tritt, sich schliesslich auch resigniren, wenn ein tüchtiger Mensch in seiner Ausdrucksweise unbeholfen und schwerfällig bleibt. — —

Ich kann mich trotz alledem von der Ueberflüssigkeit gesonderter Studien für deutsche Rede- und Schreibübungen nicht überzeugen. Ich muss die Widerlegung der vorgebrachten Argumente versuchen. Man weist auf die Alten hin: trotz ihrer höher gespannten Absichten im Gebiete des Formalen wären sie doch, sagt man, auf Studien verfallen, die denen ähnlich seien, wie sie auf unsern Gymnasien ausserhalb des sogenannten deutschen Unterrichts betrieben würden.

Indessen, wenn Cicero auch viele rhetorische Uebungen in griechischer Sprache anstellte — was unsern lateinischen

resp. französischen Aufsätzen entsprechen würde — so schloss er doch Declamationen in der Muttersprache nicht aus: *commentabar declamitans cotidie multum etiam latine; freilich Graece saepius.*

Und wenn man griechischen Rhetoren sich lieber anvertraute, so geschah es nicht, weil man fremdsprachlichen Unterricht an sich für geeigneter hielt, den römischen Gerichtsredner und Staatsmann auszubilden, sondern weil die lateinischen Rhetoren in einer eben erst sich einbürgernden Technik lange nicht so routinirt waren, wie etwa der Rhodier Molon, *actor in veris causis scriptorque praestans, in notandis animadvertendisque vitiis et in instituendo docendoque prudentissimus.*

Und man lernte von wirklichen Griechen griechische Redekunst. Wenn unsere Gymnasiasten und Realschüler lateinische und französische Stilübungen machen, ist der Fall ein ähnlicher? Sind ihre Lehrer Fremdländer, die, an rhetorischer und stilistischer Geschmacksreife die Einheimischen weit überragend, dem wildaufgewachsenen Stamme nationaler Sprechweise das edlere fremde Pflöpfreis einzusetzen suchen?

So war es wohl einst, als lateinisch schreibende Mönche wie Otfried von ihrer wälschen Geistes- und Sprachbildung aus sich der armen verlassenen deutschen Sprache annahmen, deren barbaries sie jammerte: denn sie war „*inculta et indisciplinabilis atque insueta capi regulari freno grammaticae artis.*“ So war es, als kosmopolitische, lateinsprechende Humanisten den classischen Geist und die classische Sprache, bildend und sämftigend in das Volk der deutschen Bären strömen liessen. So war es, als der lateinisch gebildete aber patriotisch fühlende Opitz von der Verachtung der *lingua teutonica* schrieb und die Muttersprache für Dichtungszwecke nach lateinischen Mustern zinstutzte. So war es, als man den Inbegriff aller Bildung in den Lebensformen und der Sprechweise des Hofes Ludwigs des Vierzehnten fand und der dem heutigen Russen vergleichbare Deutsche in die Schule französischer Lehrer ging, damit sie ihn auf den Gipfel der westeuropäischen Civilisation hinaufführten, als Gottsched die deutsche Literatur an den grossen Mustern der Nachbarn sich emporranken liess.

Diese Zeiten kann man vergleichen mit den Tagen Ciceros, wo die ingenia ihre Geschmacks- und Redebildung besser von Griechen als von einheimischen Lehrern empfangen.

Aber nun ist das deutsche Volk durch Assimilation aller jener fremdländischen Culturelemente allmählich selbst in den Kreis der gebildeten Nationen getreten. Es gibt so viel zurück als es empfangen. Die edlen Säfte, die aus fremden, alten und neuen Literaturwerken gezogen werden konnten, sind in einer für die Gesundheit des nationalen Organismus zuträglichen Fülle längst ausgeschieden, präparirt und angeeignet; sie circuliren heut flüssig und leichtbeweglich im Umlauf und Verkehr des geistigen Gesamtlebens des deutschen Volkes. Es ist in seinen entwickeltsten Schichten zu einer Form der Gesittung und geistigen Regsamkeit, Tüchtigkeit und Geschmacksbildung herangereift, dass es den Vergleich mit den bedeutendsten Culturvölkern der Gegenwart und Vergangenheit in keiner Weise zu scheuen braucht.

Die Griechen bildeten sich ohne schulmässige Benutzung fremdländischer Literaturwerke an ihren eigenen Dichtern. Und als die römische Geschmacks- und wissenschaftliche Bildung an der Verarbeitung des von den Griechen dargebotenen Materials in ähnlicher Weise veredelt und erstarkt war, wie die unsere in der Aufnahme jener bunten Mannigfaltigkeit von sittigenden und aufklärenden Anregungen, die uns seit Jahrhunderten zu Theil geworden sind: da vermochte kein Grieche mehr den Quintilian, wie einst den Plotius von dem Unterricht in der Eloquenz zu verdrängen. Es sollte demnach auch heut zu Tage der wohl vorbereitete Lehrer des „Deutschen“ hoffen, dass man bei direkten rhetorischen Absichten lieber auf ihn baut, als auf einen lateinisch sprechenden Ciceronianer.

Und aus dem Beispiel der früheren römischen Zeit folgt die Ueberflüssigkeit besonderer rhetorischer Uebungen auf keine Weise. Auch als die Römer noch unter der Leitung griechischer Lehrmeister standen, genügte denen, welche sich für gerichtliche und staatsmännische Wirksamkeit vorzubereiten gedachten, das Studium der Wissenschaften und der Literatur bei Weitem nicht. Wenn Cicero auch einmal

von sich aussagt, se non ex rhetorum officinis sed ex Academiae spatiis exstitisse, also anzudeuten scheint, dass die Philosophie ihm ohne weitere rhetorische Beihülfe zu seinem rednerischen Ruhm verholfen habe, so erklärt derselbe an einer Stelle, wo er den Einfluss des stoischen Philosophen Diodotus auf seine Entwicklung bespricht, er habe sich ihm nur so weit ergeben, ut ab exercitationibus oratoriis nullus dies vacuus esset. Und nachdem er in Athen unter dem Akademiker Antiochus das Studium der Philosophie erneuert hatte, ging er doch gleich auch wieder bei dem Demetrius Syrus, einem dicendi magister, in die Lehre und durchreiste ganz Asien im Geleit und unter der Pflege der summi oratoris, bis er endlich zu seinem alten Lehrer dem Rhodier Molon kam.

Und zu der Philosophie, die er trieb, gehörte die Logik. Was lehrt aber Rhetorik in zweien ihrer Haupttheile, denen von der Inventio und Dispositio, weiteres als angewandte Logik. Wenn Melanchthon den Versuch macht, das Bereich der rhetorischen Lehren zu bestimmen, so sieht er sich immer genöthigt, auf die Dialektik zu recurriren; ja er weiss überhaupt neben den logischen Unterweisungen für die Rhetorik kaum etwas Weiteres in Anspruch zu nehmen, als den ornatus.¹⁾ Er huldigte der Ansicht des Aristoteles, dem die Rhetorik *ἀντίστροφος τῇ διαλεκτικῇ*, ein *μόριον, ὁμοίωμα* derselben war. Und auch für Cicero ist die eloquentia nur eine dialectica dilatata; und die Dialektik quasi contracta et adstricta eloquentia.

Wenn Cicero also Logik trieb, so hatte das einen direkteren Bezug auf seine Redebemühungen, als fremdsprachliche Grammatik, als unsere Extemporalien, als Geschichte und Mathematik. Bei dem Dialektiker erhielt er ebensogut wie

¹⁾ Elem. rhet. (Witeb. 1566). S. 11: Rhetorica ars docet viam ac rationem recte et ornate dicendi. S. 13: Nullo modo poterit ab ea divelli Dialectica, quae est ratio perfecte docendi. Tanta Dialectices et Rhetorices cognatio, ut vix discrimen deprehendi possit. — Erotemata Dial. (Witeb. 1568). S. 4: Dialectica est ars recte, ordine et perspicue docendi, quod fit recte definiendo, dividendo, argumenta vera connecendo et male cohaerentia seu falsa retexendo et refutando. Rhetorica addit ornatum.

bei dem eigentlichen Rhetor Unterweisungen über Ansammlung, Sichtung und Ordnung eines Stoffes, Unterweisungen, die ihn allmählich befähigten, seine rednerischen Argumente so fein berechnet, in einer so zu sagen taktischen Anordnung ¹⁾ aufzubauen, wie wir es etwa in den Reden de imperio Cn. Pompeji und pro Milone bewundern.

Durch drei Einwände wird man dem Schlusssatz, zu welchem ich nun gern übergehen möchte, man wird dem Satze, dass auch wir rhetorische Uebungen, nicht als Beiwerk und Zugabe, sondern direkt und in methodischer Ordnung anstellen müssen, noch entrinnen können. Erstens kann man sagen: Auf's Schreiben richtet sich unsere Bemühtung, nicht auf's Reden. Vernünftig und klar sich schriftlich ausdrücken zu können ist Zeichen höherer allgemeiner Bildung, das Redenkönnen ist besonderes Talent; die Schule kann dafür nichts thun. Zweitens: Wir beabsichtigen heutzutage nicht, die Fähigkeit auszubilden, worin die alten Redner so gross sind, in unehrlicher Rabulistik die schlechteste Sache durchzufechten, sondern schlichte, sachgemässe, von Einsicht und Ueberzeugung eingegebene Abhandlungen zu schreiben. Drittens: Mit werthvolleren Erziehungszielen hinlänglich beschäftigt, verzichten wir auch darauf, Ciceros schönen und gesättigten, wahrhaft künstlerisch entwickelten Stil nachzubilden; wir bedürfen der Bemühtungen, um den ornatus, um die copia und den numerus nicht. Wir würden es für einen Zeitraub erachten, wollten wir in unsern Schulen darauf halten, dass die Ausdrucksweise durch kunstmässige Antithesen, Paronomasien, Parisoseis, Isokola, durch die Anweisungen der Diplasiologia, Gnomologia, Eikonologia, durch symmetrische Gliederung und rhythmischen Tonfall, durch alle sophistischen Mittelchen der *εἰρήπεια* aufgeputzt würde. Für die Ausbildung unseres modernen, deutschen, aus den inneren Verhältnissen der vorzutragenden Sache natürlich und

¹⁾ Er selbst sagt einmal von einer Anordnung, die er empfiehlt: *haec tanquam instructio militum facillime in dicendo sicut illa in pugnando parare poterit victoriam.* Vgl. Libanius Argum. Orat. pro Corona p. 224.

von selbst hervorquillenden Stils ist die ganze Lehre von den *τρόποι* und *σχήματα*, den *lumina sententiarum et verborum* werthlos.

Ueber den ersten Punkt bin ich anderer Meinung. Zunächst ist der natürliche Verkehr unter Menschen doch der von Mund zu Ohr; die Schrift ist das Communicationsmittel derer, die durch Zeiten und Räume getrennt und doch durch gleiche Interessen und reciproke Beziehungen auf einander angewiesen sind. Wie viele von denen, welche wir auf unsern höhern Lehranstalten ausbilden, werden denn oft mit „Abhandlungen“ in die räumliche und zeitliche Ferne wirken? Werden sie wirklich einst in ihrem Berufe „Leiter“ Anderer sein, sie werden es im Ganzen ebenso sehr sein durch das gesprochene als das geschriebene Wort.

Golden sind die Worte Schleiermachers in seiner Erziehungslehre S. 517: „Im höhern praktischen Leben und im Gebiete der Wissenschaft ist eine grosse Leichtigkeit im Gebrauche der Sprache durchaus erforderlich. Es giebt keinen Zweig in dem höhern Staatsleben, in dem nicht diese Forderung gestellt wäre; nur dass es bald mehr auf mündliche, bald mehr auf schriftliche Sprachfertigkeit ankommt. Wir müssen es als einen grossen Fehler bezeichnen, wenn man auf diesem Unterrichtsgebiete nur auf die schriftliche Uebung, nicht aber gleichmässig auf die Fertigkeit in der mündlichen Behandlung der Sprache Werth legt. Die Einseitigkeit, zwar gut schreiben, aber nicht sprechen zu können, ist etwas sehr verderbliches. Es giebt sehr viele Lagen, in denen nur durch das unmittelbare persönliche Auftreten etwas erreicht werden kann. Wenn die Einsicht dann auch noch so vollkommen ist, aber die Fertigkeit fehlt, sie auszusprechen, so geht alle Wirkung auch der trefflichsten Einsicht verloren. Und auch an und für sich betrachtet: Es ist Mangel an Bildung, wenn einer nicht im Stande ist, unmittelbar seine Gedanken über irgend einen Gegenstand gehörig (nachher heisst es: klar und geordnet) mitzutheilen.“

Ich meine: es gehört zu der von dem höheren Schulunterricht zu vermittelnden Bildung, sowohl schriftlich wie mündlich seine Gedanken klar und präcis, verständlich und

angemessen auszudrücken. Und es scheint nach dem, was wir bei den alten Römern beobachten, dafür nicht auszureichen, dass man fremde Sprachen und allgemein bildende Wissenschaften studirt; sie bedurften besonderer rhetorischer Uebungen.

Man wendet ein: Hätte Cicero nur den Wunsch gehabt, als *Advocat pure et latine, plane et dilucide*, vielleicht auch *ad id quodcumque ageretur apte et congruenter* zu sprechen, so würde er neben seinem Fachstudium, neben dem *jus civile*, durch die allgemeinen Wissenschaften: Litteratur, Philosophie, Geschichte allerdings hinlänglich ausgertüftet gewesen sein. Aber er gehörte nicht zu den schlechten Männern, die entsprechend unserer Anschauungsweise für das einzige Geschäft des Redners das *docere* hielten,¹⁾ *affectus excludendos putabant, quia judicem a veritate pelli, misericordia gratia similibusque non oportere et voluptatem audientium petere etiam viro vix dignum arbitrabantur*; nein im Gegentheil: er wird nicht müde einzuschärfen, dass der Redner ausser dem Unterrichten noch zweierlei Aufgaben habe, das *permovere* und *delectare*; für diese beiden Zwecke reichte dann freilich der mit der allgemeinen Bildung entwickelte Verstand und rechte Sinn nicht aus; dazu bedurfte er eines besonderen Unterrichts durch einen geschulten Rhetor, dazu eines langjährigen Studiums und unzähliger Uebungen, um wirklich zuletzt, wie es im Brutus heisst, auf den Ohren des Volkes gleichsam wie auf Flöten zu spielen oder den Zuhörer wie ein Pferd zu reiten.

Ein Mann, der sich mit den rhetorischen Arbeiten des Cicero eingehend beschäftigt hat,²⁾ Piderit, erklärt, des alten Redners praktische und theoretische Bedeutung liege vorzüglich darin, dass er „mit richtigem Takt das Hauptgewicht auf die eigentlich specifisch-oratorische Operation, auf die *elocutio* legte;“ „gerade hier ist eine rednerische Unterweisung an ihrem Platze und kann auch verhältnissmässig am meisten wirkliche Frucht schaffen, während die

¹⁾ Quint. Prooenium zum 5. Buch. Vgl. Plato Apologie 17 B. ff. 35 B. ff.

²⁾ Piderit de oratore XLIX.

Fähigkeit der Erfindung und Gedankenordnung auf produktiver Kraft und klarem Verstande beruhet.“

Würden wir also von unseren einfacheren Bedürfnissen aus all den Kunstapparat über Bord werfen, mit dem Cicero's Reden geputzt sind, an dessen Ausbildung er „mit richtigem Takt“ sein Leben wandte, würden wir z. B. die detaillirten Vorschriften über den eigenthümlichen Color der einzelnen kunstmässig auszuarbeitenden und architektonisch aufzubauenenden Redeabschnitte, die an sich sehr feinsinnigen Anweisungen über den *modus et numerus oratorius* in Wegfall bringen, weil wir darauf verzichten, die äussere Form der Rede zu einem Kunstwerk zu gestalten und glänzend auszuschnücken, so bliebe uns wieder nichts, als etwas, was Piderit ohne besondere Unterweisung von der produktiven Kraft und dem klaren Verstande erwartet; das aber sind Dinge, die theils die Natur spendet, die theils sich in dem Fortgang des übrigen *ἐπι παιδείᾳ* angestellten Schulunterrichts von selbst einstellen werden.

Indessen erstens werfen wir gar nicht, wie die Voraussetzung war, jede Rücksicht auf künstlerische Form der Gedankenmittheilung über Bord; wir wollen der cynischen Gleichgiltigkeit gegen ansprechenden, geschmackvollen Ausdruck durchaus nicht das Wort reden; wir wollen den deutschen Stil pflegen, auf dass er gebildet, geschmeidig und wohlgerundet sei.

Und wenn wir auch da Nachsicht üben, wo ein Abiturient immer noch eine Schrift und Rede von sich giebt, die ist, wie es oben beschrieben ward: steril, ohne *numerus*, nicht *juncta*, *cohaerens*, *lenis*, *aequabiliter fluens*, sondern *aspera* und *hiulca*, wenn wir diesen auch, falls er sonst solide gebildet ist und zu guten Hoffnungen berechtigt, zu selbständigerer Bewegung aus den Händen lassen: so wollen wir es im Ganzen doch durchaus als eine nothwendige Aufgabe der Schule festhalten, dass sie für die Entwicklung einer wenn auch einfachen, so doch edlen und gebildeten Ausdrucksweise zu wirken suche; wir wollen, wenn auch um der Singularität der Anlagen und Umstände willen manchmal hier wie an vielen anderen Stellen zu *conniviren* sein

wird, es doch für eine mindestens ebenso unumgängliche Pflicht der Schule erachten, für die Entfaltung gebildeter deutscher Rede Sorge zu tragen, als dass sie es sich anlegen lässt, dass der für reif zu erklärende Abiturient ein liquides und stilgerechtes Latein zu schreiben wisse.

Jedoch: Besondere deutsche Stilstunden und Stilübungen oder nicht? Man wird am besten zur Beantwortung dieser Frage gertüftet sein, wenn man einmal ruhig überschaut, welche Arbeiten etwa für die Entwicklung des Stils, soweit wir ihn pflegen wollen, in Betracht kommen. Es wird bei Allem, was aufgezählt wird, gefragt, ob es besser ist, wenn diese Sachen gelegentlich von Vielen, oder wenn sie ausdrücklich, methodisch von einem Lehrer in Angriff genommen werden.

Ein guter Stil erfordert, wenn ich nicht irre, zunächst einen wohllassortirten Wortschatz, aus dem der Verstand zu klarem, präcisem, treffendem, der Geschmack zu ansprechendem, wohlgewähltem, von Dürftigkeit wie Schwulst gleichweit entferntem Ausdruck die Ausgaben bestreitet. Die geistige Klärung und Veredelung nun, welche wir mit Verstand und Geschmack bezeichnen, wächst allerdings oder soll an allen Unterrichtsmitteln heranwachsen; sie entwickelt sich sogar an manchem, was ausser der Schule gelesen und gehört wird. Und für den Wortvorrath liefern alle Lehrer, auch die Eltern und Genossen Beiträge. Aber da ergiebt sich gerade gleich ein Bedenken. Es ist möglich, dass mancher Lehrer, ausschliesslich der gründlichen Verarbeitung seines Gegenstandes hingegeben, weder selbst seine Sprechweise auf der Höhe geschmackvoller Bildung hält, noch immer Zeit hat, die Schüler zu nöthigen, mit möglichster Accuratesse und Sauberkeit sich auszudrücken; und gesetzt selbst, es geschieht so regelmässig und wachsam, als wir es wünschen müssten, so wird das Leben ausser der Schule den Schüler immer wieder zu stören und herabzuziehen wissen. Und die fremdsprachlichen Stunden bringen, je aufmerksamer der Sinn und die Gewöhnung auf die Proprietät des fremden Ausdrucks gelenkt wird, der echt deutschen Redeweise geradezu Gefahr. Soll die deutsche Schülersprache sich nicht mit unerquicklichen Lati-

nismen und Soloecismen verfärbt, so bedarf es eines ganz ausdrücklichen Gegenhalts.

Es bedarf erstens einer geschmackvoll geleiteten deutschen Klassenlektüre, welche gegenüber aller etwa einreissenden Verbauung und Verwälschung dem Schüler fortwährend einen frischen Reichthum echt deutscher, treffender, ansprechender Wörter und Wendungen zuführt. Syntaktische Geläufigkeit, Verflüssigung schon vorhandener Sprachmittel mag manchmal auch durch den grammatisch-mathematischen Unterricht und das Uebersetzen erreicht werden. Aber die Sprache der nur so Entwickelten bleibt gewiss in den meisten Fällen dürr, monoton und arm. Wirkliche Fülle, Varietät, Geschmeidigkeit, wohl gar Geschmack ist nur durch fortgesetzte Lektüre wohlgeählter deutscher Musterstücke¹⁾ zu erreichen. Ich denke: für diese Lektüre wird eine besondere Zeit nöthig sein; sie wird eines besonderen Lehrers bedürfen, der sie für die gesunde Entwicklung des deutschen Sprachsinns fruchtbar macht. Natürlich wird er ganz besonders seine eigene und die Rede der Schüler in Zucht halten müssen. Er wird es auch thun, wenn er weiss, dass er vorzüglich dazu da ist.

Neben dieser positiven Sorge für die Ausstattung des Schülerstils mit nützlichen, edlen und gesunden Sprachsäften müssen die wild wuchernden und den Stil verunstaltenden Geilschösslinge verschnitten werden. Nebenbei und indirekt wirken dazu freilich alle Lehrstunden mit. Es wird ja im Ganzen auch sonst dem deutschen Sprachgefühl des Lehrers keine Ruhe lassen, wenn der Schüler den recipirten Lehrinhalt in unförmlichem, abgebrochenem, inkorrektem Deutsch wiedergibt; Sprachfehler wird er korrigiren, Wort und Satzformen wird er im Ganzen angemessen fordern; Soloecismen wird er aus der deutschen Rede zu entfernen suchen.

¹⁾ Cic. de orat. III, 10. 39 (vgl. 13. 48). Omnis loquendi elegantia quamquam ex politur scientia literarum, tamen augetur legendis oratoribus et poetis. Boediker in den „Grundsätzen“: Zur Erlernung einer guten deutschen Rede- und Schreib-Art muss man gute deutsche Bücher lesen. Vgl. o. S. 94 ff. 109 ff.

Aber durch sein eigenes Pensum bedrängt, kann er sich eben doch nicht näher auf die Sache einlassen. Gesetzt selbst er greift zu deutschen Sprech- und Schreibversuchen, weil er darin zugleich ein wirksames Mittel erkennt, um die Kenntnisse und das Verständniss der Schüler zu prüfen, so wird doch so sehr die Rücksicht auf den Inhalt überwiegen, dass er über Mängel der Form mehr oder weniger hinwegsieht. Ein mathematischer Lehrer würde sich distrahirte und gestört fühlen, müsste er geradezu eine bestimmte Zeit der Ausmerzunge gewisser stilistischer Härten und Mängel widmen. Es ist sein Recht, zu erwarten, dass dafür anderweitig Sorge getragen werde; ebenso wie der Lehrer, welcher die Demosthenes- und Plato-Lektüre leitet, erwarten darf, dass die elementaren Grundlinien der Geschichte und Verfassung Athens in andern Stunden hingezeichnet werden. Lehrt man nicht auch die lateinische Grammatik, obwohl sie nur auf die Form der Sprache sich richtet, getrennt, in besonderen Stunden? Uebt man sie nicht isolirt ein, obwohl jede Lektürestunde sie anwendet und grammatische Fehler abwehrt?

Und es ist in stilistischer Richtung so viel im Deutschen zu korrigiren; und mancherlei ausführliche Belehrungen müssen hinzugefügt, eine Reihe von wohlvertheilten Uebungen muss angestellt werden, dass es nicht gut ist, die Sache als Beiwerk und Zugabe andern Disciplinen anzuhängen; die Theilung der Arbeit ist hier wie sonst förderlich; es ist nicht gut, dass der Fuss die Pflichten der Hand mit verrichte. Es wird ein besonderer Lehrer, es wird der Lehrer, welcher die deutsche Lektüre leitet, in methodischer Weise den un-deutschen und ungebildeten Ausschreitungen des Schülerstils hemmend und zurechtweisend nachgehen müssen.

Was wird er Alles zu bekämpfen haben?

Erstens die hohle Phrase. Dazu gehört Alles, was zwar klingt, auch gebräuchlich ist, wobei der Schüler sich aber gar nichts Klares und Bestimmtes vorstellt, was er nur, weil es ihm in seinen Privatlestunden oder im häuslichen Kreise imponirt hat, in dummer Altklugheit nachlallt. Dazu gehört zweitens die Fülle von leicht verständlichen, aber zu abgegriffenen Redemünzen, die den Hauptbestandtheil der

halbgebildeten Strassen- und Eisenbahn-Conversation ausmachen.

Daran schliesse ich die saloppen Wendungen, wie: Der Löwe muss wieder einmal zu einem Gleichniss herhalten. Homer macht's nicht, wie es in unsern Märchen Mode ist. Schiller ist das Non plus ultra eines sentimentalischen Menschen.

Eigenthümlich schülerhaft ist der Pleonasmus,¹⁾ in buntester Mannigfaltigkeit: Mein Brief, den ich Dir geschrieben habe. Laertes findet nicht die gehörige Ehrerbietung, die man dem Greise zollen muss. Ihre letzte Stütze, die sie aufrecht hielt, sank in nichts zusammen. So konnte es kommen, dass im Heere Friedlands ein schlichter Reiterbursch zu den höchsten Ehren gelangen konnte.

Damit hängt zusammen die Zerflossenheit und Weitschweifigkeit: Wenn wir die drei Frauentragödien Schillers einer Betrachtung unterwerfen, so werden wir finden, dass sie alle an die beiden Oedipustragödien des Sophokles erinnern. — Der häufigste Fall der Weitschweifigkeit ist der, wo anstatt der causativen Verben und sonstigen bündigeren Wendungen eine der bauschigen Constructionen mit „lassen“ zur Anwendung kommt: Patroklos' grössere Erfahrung liess den Achill oft seine Heftigkeit bezähmen und seines Freundes Rathschlägen folgen. Dieser brennende Ehrgeiz lässt Wallenstein hochfliegende Pläne fassen. Odysseus erhebt selbst gegen Agamemnon seine Stimme, indem²⁾ er ihn selbst gern zurückkehren lassen wollte. Odysseus besass treffliche Anlagen des Geistes, die die kriegerischen Eigenschaften in noch glänzenderem Lichte erscheinen liessen. Jeder neue Anblick der Gegend lässt ihn (Schiller im Spaziergang) in seiner Phantasie (!) den Menschen um einen Grad weiter in der Kultur fortgeschritten sein. Nachdem Buttler durch ein unbesonnenes Wort die Pappenheimer Cürassiere ihm hatte

¹⁾ Vgl. Rhetorik von K. A. J. Hoffmann. Dritte Aufl., besorgt von A. Schuster. Clausthal 1869, S. 6.

²⁾ Auch dies ein echtes Zeichen üblichen Schülerstils.

verloren gehen lassen. Ein solcher Charakter lässt ihn allen Warnungen gegenüber taub dastehen.¹⁾

So weitschweifig diese Wendungen sind, so gedrungen zugleich und geschraubt sind sie zum Theil. Der letztere Fehler tritt auch besonders auf; er ist vielfach auf üble Einwirkung des ungeschickten Uebersetzens aus dem Lateinischen und Griechischen zurückzuführen und beweist, dass kein genügendes Gegengewicht nach der andern Seite zieht: das gänzliche Sichfernhalten des Peliden vom Kampfe gegen die Trojaner; nach vorhergegangener Ausforschung; nach geglücktem Unternehmen; der heisse Wunsch des Paris, diesen auf den Tod getroffen zu haben; die Vermeidung, ins Alltägliche zu fallen; da sie ihr Heil am sichersten durch ihn vertheidigt glaubten etc.

Die unbehülfflichsten Substantivbildungen treten auf: das Nichtzustandekommen dieser Pläne; sein ewiges Besserwissenwollen; eine gründliche Inangriffnahme; diese Rechenschaftsablegungsforderung des Aeschines; dieses Epos ist ausser der Beeinflussbarkeit eines beschränkteren Wirkungskreises gestellt; ein solcher Kampf endigt nur mit dem Vonsichwerfen der irdischen Dinge. — Wer soll dafür sorgen, dass der Schüler die nöthige Beweglichkeit des Denkens, die Bekanntschaft mit unseren einfacheren Sprachmitteln erhält, dass er nicht zu so wulstigen Neubildungen und unorganischen Conglomerationen genöthigt ist?

Sehr gewöhnlich ist die Vermischung verschiedener Constructionen und Redensarten, wie:²⁾ es brauchte einer neuen Verletzung des Ehrgeizes, um ihn zu zwingen; er übt auf uns einen anziehenden Eindruck aus; er war auf die Erhaltung seiner Person besorgt; aus Schadenfreude bewogen; von Scham bedeckt, voll Scham bedeckt oder erfüllt; mit den besten Hoffnungen erfüllt; sie setzten sich zur Gegenwehr; er fasste sich dies zu Herzen; von den Kriegsthaten ausgenommen, sind nur wenige Züge

¹⁾ Das „Dastehn“ bildet den Kern einer besonderen Serie schöner Schülerredensarten.

²⁾ Vgl. Zeitschr. f. Gymnasialw. Berlin, XXIII, 9, S. 657 f.

überliefert; als dieser darauf nicht einwilligte; Isokrates wird zu den zehn Meistern der Redekunst allgemein anerkannt; Gott antwortete zu dem Blümchen; er ist missgelaunt mit sich und andern; mit welcher Hingebung in sein Schicksal etc.

Daran reihe ich die Vermischung der Bilder: Er bringt die Gluth zum Ausbruch, der jener unterliegt. Eine Aufgabe der Bühne ist, die Strahlen der Wahrheit andern Menschen einzuflößen. Seine hochfliegenden Pläne mussten scheitern. Der Spielraum der Phantasie wird von dem trockenen Verstande überwuchert. Seine Willensstärke wurde verdorben etc. — Sollte es nicht Aufgabe der deutschen Schule sein, zu verhüten, dass sich so unreine Bäche in den grossen Sprachstrom der Gebildeten ergiessen? Ist Hoffnung, dass die Lehrer der lateinischen Grammatik oder der Geschichte hinlänglich dazu Zeit haben?

Und was wird in der Syntax und im Periodenbau gestündigt! Wie viele lernen es von selbst, ihre Vorstellungen so zu sichten und die Wörter und Sätze so geschickt zu stellen, dass der vorschwebende Gedanke glatt und unanstössig in die Seele des Hörers oder Lesers übertritt? Sollen zwei Substantiva verbunden werden und sie haben verschiedenes Geschlecht, hängt eins von einem andern ab und es wird eine Beziehung auf das vorletzte nöthig, häufen sich die Nebengedanken, bleibt für die *clausula* nur das *Verbum*¹⁾ und in tausenderlei andern Fällen sonst ist der ungeübte Schüler, zumal der, welcher von Hause wenig Hülfe erhält, in immer erneuter, peinlichster Verlegenheit. Entweder bleiben die Sätze in armseliger Nacktheit und treten zusammen-

¹⁾ Schüler schreiben: Hat Homer auch diesen Widerwillen und Abneigung gegen den Winter? Kein Gefühl der Liebe und des Vertrauens. Vermittelndes Glied bei der Handlung und Personen. Er weist ihn auf die unbedingte Ergebenheit, Respect, Neigung Aller hin. Man fühlt es, dass alle Gleichnisse einen Eindruck der Erhabenheit, den der Dichter bei dem Blick auf das Meer erhielt, athmen. Der od Tdes Mannes, den er stets gefürchtet hatte. Die Sage von der Nachtigall, die ihn weit mehr als ihr Gesang interessirte. —

hanglos hinter einander. Oder aber sie werden zu einer wüsten und monströsen, mit Nebensätzen, Appositionen, Participialconstructions bestopften Dicke aufgeschwemmt. Von Symmetrie der Satzcola und Satzkommata, von erfrischender Gradation oder Inversion selten eine Spur: alles schleppend, öde, unübersichtlich, man möchte sagen grau und greisenhaft. Man wird es von der höheren Schule erwarten dürfen, dass sie der gebildeten Entfaltung deutscher Rede ausreichende, d. h. direkte Pflege widmet.

Ich meine, der Lehrer, welcher die deutsche Lektüre leitet, wird auch mündliche und schriftliche Uebungsarbeiten machen lassen müssen, bei deren Korrektur er in Wortwahl und Satzbau dem naturwüchsigen oder schon durch den bequemen Tagesgebrauch oder die fremdsprachlichen Muster verbildeten Stil abwehrend und anleitend zu Hilfe kommt. — Aber wir müssen und können nicht bloss für die *elocutio* etwas thun. Dem Schüler und dem nicht gehörig Gebildeten ist es noch eher möglich, grammatisch und stilistisch sich korrekt zu halten, als ein umfassendes Ganzes von Gedanken so zu gliedern, aufzubauen und innerlich zu verbinden, dass Alles auf einen und denselben Punkt bezogen erscheint und sich übersichtlich, durch Kreuz- und Quergedanken unbeirrt, bequem und leicht entfaltet. Melancthon: ¹⁾ *Indocti ne possunt quidem res intricatas apte distribuere, sed saepe miscent non cohaerentia aut divellunt conjuncta nec vident quid sit in controversia. Oder: Magnae res non explicantur diserte, miscentur ea, quae oportebat sejungi, rursus illa, quae natura conjungi postulat, distrahuntur; saepe pugnantia dicuntur etc.*

Ich glaube: hier ist, trotz Piderit, erst recht eine Unterweisung am Platze, diese kann erst recht „wirkliche Frucht schaffen“; Cicero hat hierfür mindestens ebensoviel gearbeitet als für das *ornate et copiose dicere*. Und ziehen wir von dem rhetorischen Unterricht, den er genossen hat, alle

¹⁾ *Erotemata Dialectices, Dedication an Joh. Camerarius. Declam. de philosophia.*

Belehrungen ab, die dem ornatus dienen, so bleibt nicht das übrig, was der Verstand und die produktive Kraft eines jeden von selbst macht: sondern — die Technik des Hermogoras, „exilis“ zwar und „inops ad ornandum“, aber „expedita ad *inveniendum*“, und die in Beziehung auf den *ordo* bietet „quasdam errare in dicendo non patientes vias.“

Etwas Aehnliches brauchen wir auch für unsern höheren Schulunterricht. Wir bedürfen einer Disciplin, welche dem mittelmässig beanlagten Schtler in wohlberechneter Stufenfolge das Nöthige beibringt, um überhaupt zu sehen, was er von seinen Kenntnissen und Gedanken, was er von den durch seine Privatstudien ihm zugeführten Materialien für die Darlegung eines bestimmten Themas verwerthen kann. Das ist offenbar Etwas, was ausserhalb des eigentlichen Bereiches aller andern Stunden liegt. Jene geben Kenntnisse, führen in fremde Gedanken ein: aber zu ihrem „Pensum“ gehört es nicht, das Recipirte für einen besonderen Zweck in zusammenhängender Erörterung flüssig zu machen und selbständig auszunutzen. Es wird gut sein, wenn für diese nützliche Arbeit, wenn für diese formale Bemühung eine besondere Zeit angesetzt wird. Es ist ja möglich, dass mancher Lehrer der Hieckeschen Ansicht ist, dass seine Unterrichtsobjecte nicht eher völlig angeeignet, völlig innerlich assimilirt sind, ehe nicht der Schtler gezeigt hat, dass er das Einzelne zusammenzufassen, frei zu gestalten und auszubeuten vermag. Sicherer ist es, wenn einer besonderen Stundenreihe diese Aufgabe ausdrücklich zufällt, zumal Manches aus der rhetorischen Technik als Fingerzeig zu geben sein wird, um Irrungen und Weiterungen zu verhüten. Es ist wahrscheinlich, dass der Lehrer, welcher die betreffenden Sachen einzuprägen hat, sich doch mehr an die richtige Auffassung des Realen und Einzelnen hält und die Zeit zu zersplittern glaubt, wenn er Anweisung gibt, wie das Gesammelte für den vorliegenden Zweck zu sichten sei, wie der Schtler es unter leitende Gesichtspunkte stellen und zu einer Einheit, einem wohlgeordneten, stufenmässig sich aufbauenden und übersichtlichen Ganzen verbinden müsse. Es ist Gefahr, dass bei der treuherzigen Annahme, als würden schon die einzelnen Leh-

rer mit und an den Stoffen, die sie einprägen sollen, auch an die verständige Wiedergabe und Gestaltung und Verwerthung derselben denken, für die formale Seite in den meisten Fällen gar nichts geschieht; denn es gibt unter den heutigen Schulmeistern viel zu viel „grundgelehrte Casauboni“, die vor lauter Vorliebe für das Solide und Positive in einer Bemüthung um logisch-rhetorische Formen ausserhalb der fremden Sprachen eine Species des verabscheuenswerthen „Dilettantismus“ fürchten.

Was die Schule in der Richtung, von der hier die Rede ist, erstreben soll, ist allerdings eine Summe von Fertigkeiten, die ein wohlorganisirter Verstand in dem gesunden Entwicklungsgange der Seele wahrscheinlicher Weise von selbst erwirbt; denn es ist eben nur die Anwendung der Gesetze des ausgereiften Verstandes; es ist möglich, bei glücklicher Begabung dazu auch ohne besondere logisch-rhetorische Unterweisungen zu gelangen; man kann das Erforderliche dann sich sogar aneignen, — man gestatte diesen Gegenzug, der in pädagogischen Kreisen oft provocirt wird, — wenn man überhaupt unsere Gymnasien nicht besucht, sondern sich sonst irgendwie zweckgemäss beschäftigt hat. ¹⁾

¹⁾ Ich würde in der angenehmen Lage sein, dies sogar an dem Aufsatz einer jungen Dame nachweisen zu können, die ohne weiteres Zuthun meinerseits im Anschluss an einen ganz allgemein gehaltenen literarhistorischen Vortrag über Schillers Wallenstein das daran gelegte besondere Thema bearbeitet hat: Wodurch wird uns der Verräther Wallenstein in Schillers Tragödie sympathisch?

Ich will für Ungläubige ein Stück hersetzen; *ex ungue leonem*: Der Antheil, den wir an einer Persönlichkeit nehmen, die uns im Leben, in der Geschichte oder in der Kunst begegnet, beruht im Wesentlichen darauf, dass sie uns sympathisch ist. Ist dies nicht der Fall, so mögen wir Interesse nehmen an den glänzenden Erfolgen ihres Handelns; gegen sie selbst werden wir gleichgültig sein. In der Gefahr, eine uns wenig sympathische Figur darzubieten, befand sich Schiller, als er den Wallenstein zum Stoff einer Tragödie wählte; denn wenn auch der wahre Wallenstein der Geschichte manche Züge hat, durch welche er das Gemüth fesseln muss, so war doch das Bild, das Schiller von ihm besass, nicht der Art. Wir finden Schillers Bild in seiner Geschichte

Aber es handelt sich eben nicht um ausserordentlich begabte Menschen, sondern um die Köpfe, an die sich unser Schulunterricht in der Ueberzahl der Fälle zu wenden hat, es handelt sich um den Mittelschlag. Schon Melanchthon erklärt sich in der Dedication der *Erotemata dialectices* schlagend gegen die irrige Annahme, als ob die Fähigkeit ge-

des 30jährigen Krieges. Mangel an Zeit hatte ihn gehindert, durch genaueres Quellenstudium ein getreueres Bild zu gewinnen; das Streben, recht populär und fasslich zu werden, verleitete ihn zu forcirter Contrastzeichnung. Er malte Wallenstein in's Schwarze, damit sein Gegenbild Gustav Adolf, des Verfassers Lieblingsfigur, um so heller leuchtete. So ist Wallenstein in Schillers 30jährigem Krieg ein Kriegsherr, zwar gross an Feldherrntalent, aber einzig von ehrgeizigen Plänen für den Bau seiner eigenen eiteln Grösse geschwellt, voll Rachsucht gegen alle, die ihn zu hindern versuchen, ohne Rücksicht auf die Mittel, die er zur Erreichung seines egoistischen Zweckes braucht, ein Mann, den der Fluch der Provinzen nicht kümmert, über die er dahin fährt. —

Was an dieser Gestalt trotz alledem fesselt, ist vornehmlich ihre Grösse und ihr Geschick. Die Grösse dieses Wallenstein besteht in den Tugenden des Herrschers und Helden u. s. w. Zu dieser Grösse — der jähe Fall! u. s. w.

Fesselnd ist ferner das Dunkel, das diese Gestalt umhüllt. Die Charakterzeichnung Schillers ist freilich fest und bestimmt; aber er giebt am Ende zu, dass er nicht ganz im Klaren über ihn ist. Er sagt, dass es nicht ganz treue Federn seien u. s. w.

Welch ein Raum für die Phantasie zu idealisiren! Schiller fühlt, dass er dem grossen Feldherrn doch Unrecht gethan haben könnte; er hat etwas gegen ihn wieder gut zu machen und thut das in seiner Tragödie. Die Schlussworte der Betrachtung über Wallenstein im 30jährigen Kriege bilden den Uebergang zum Wallenstein der Tragödie u. s. w. u. s. w.

Schluss: Nahe liegt die Erinnerung an den wahren historischen Wallenstein, den die neueste Geschichtsforschung enthüllt hat. Wenn Schiller Wallenstein erkannt hätte, wie Leopold Ranke, als einen Mann voll grossartiger Entwürfe für Deutschlands Wohl, bei dem das persönliche Interesse hinter dem allgemeinen zurücktrat, dessen Hauptbestreben es war, dem schwer bedrängten Deutschland einen gesicherten Frieden zu geben, wenn nicht mit dem Kaiser, so mit den beiden nordischen Kurfürsten, so würde uns sein Held noch sympathischer sein. Er hätte dann kaum nöthig gehabt, seine That durch den Drang der Umstände zu entschuldigen; so grossartige Ziele würden die Rebellion mehr rechtfertigen, als die Noth der Selbsterhaltung.

wisser ingeniosi homines, die naturali luce vident argumentorum fontes et membrorum connexiones ein Beweis gegen die Nützlichkeit und Nothwendigkeit logischer Belehrungen sei: multo plura sunt mediocria ingenia, quae nisi excolerentur arte, in perpetuis tenebris manerent. Für sie ist die Aufklärung über ein vernünftiges Verfahren beim Auffinden wie Anordnen des Stoffes ebenso nützlich, zugleich auch ebenso allgemein bildend, wie die grammatische und mathematische Zucht. Zwei Jahrtausende lang war darüber auch gar kein Zweifel. Heute liebt man es in Folge wunderlicher Vorurtheile — oder aus Unzulänglichkeit die rhetorischen Bemühungen, auch wenn sie sich im Kreise der schlichten Intentionen Melanchthons halten, durch Spötteleien und Gemeinplätze immer mehr herabzudrücken. Und doch ist es klarer als der Tag, dass durch diejenigen Schulübungen, welche man für die unumgänglichsten hält, dem Mittelschlag der Geister gewöhnlich die Kräfte nicht zugeführt werden, durch welche Gedanken und Rede ohne Weiteres richtig gestellt und geleitet werden.

Und selbst bei besser Begabten werden, wie schon Cicero wusste, die dona naturae erst durch geschickte Behandlung der rhetorischen Technik wachgerufen: sine doctrina etiam si quid bene dicitur adjuvante natura, tamen id, quia fortuito fit, semper paratum esse non potest; non ignoro et quae bona sint fieri meliora posse doctrina et quae non optima aliquo modo acui tamen et corrigi posse.

Wie viele fast das Mitleid herausfordernde, weil das Einfachste verfehlende Anstrengungen machen häufig auch die besten Köpfe, wenn man ihnen nicht den Ariadnefaden gereicht hat, der sie durch das Labyrinth eines andringenden Stoffes, durch das Labyrinth häufig auch ihrer eigenen Gedanken hindurchleitet.

Ein ganz vorzüglicher Primaner war bei der Besprechung des Themas „Der Shakespearesche Menenius“ nicht anwesend. Da seine Antworten in der Klasse bei Besprechung des Stückes mir gezeigt hatten, dass er die Gedanken des Dichters wohl verstand, dass er mit dem alten, jovialen, seinen herrlichen, grossinnigen Standesgenossen Coriolan ver-

götternden, die schmutzige Plebs zwar verachtenden; aber um das Brot nicht beneidenden Patricier völlig vertraut geworden war, so liess ich ihn ohne weitere Beihülfe selbständig versuchen, das richtig Erkante in eine verständige Form zu bringen.

Zunächst producirte er sich in einer langathmigen Einleitung, die alle möglichen anderen Themen gleich gut und gleich schlecht vorbereitet hätte; fortwährend musste der Leser sich fragen: Will der Verf. über einen historischen oder gegenwärtigen, über einen politischen oder allgemein menschlichen Gegenstand sprechen? über welchen in aller Welt? Jetzt sagt er's: über Shakespeare! Jedoch nicht im Allgemeinen, sondern nur über seine Weise der Charakteristik. Nicht genug! nur in „einem seiner bedeutendsten Stücke“. Welches wird es sein? Endlich gesteht er: er habe vor, über den Shakespeareschen Menenius zu schreiben.

Dieses „προαίλιον“¹⁾ musste durchgestrichen werden. Hätte man schon von Untersecunda an, so sagte sich der verzweifelnd seine Feder ansetzende Lehrer, dem jungen Menschen an concreten Beispielen deutlich gemacht, was eine Einleitung der Natur der Sache nach eigentlich zu bedeuten habe: er hätte es doch verstehen müssen, er hätte jetzt von selbst eingesehen, dass es so nicht geht. Vielleicht gehörten seine bisherigen Lehrer der Partei jener Biedermänner an, die in wohlüberlegter Thorheit die natürliche Frische des Denkens durch dürre Vorschriften zu schädigen fürchten. Wer weiss, wann ihm „von selbst“ die richtige Einsicht gekommen wäre!

Die Correctur schritt weiter vor. Der Schüler setzte einmal den Gang des Stückes als bekannt voraus, ein andermal entwickelte er ebenso bekannte und durchsichtige Parteen des Inhalts in ausführlicher Breite; man sah, er wusste nicht, wozu er das Eine, wozu das Andere that. Wie nützlich wäre ihm der Wink gewesen: Alles, was du sagst, muss einen vernünftigen Zweck haben! man schreibt nicht darauf los; in

¹⁾ Aristoteles Rhet. III, 14.

ruhiger Praemeditation muss man sich klar machen, wozu man jedes verwerthen will. Ist das Bekannte nöthig, um das, was man eigentlich mittheilen möchte, darauf zu bauen, so stelle man es in zweckbezogener Auswahl wohlbedacht so weit zusammen, dass es wirklich als Voraussetzung und Fundament für das Folgende sich darstellt.

Mit der Charakterschilderung dann hatte es wieder die Bewandniss: da gingen die Eigenthümlichkeiten des Mannes wirt durcheinander; was im Vordergrund stehen musste, hell beleuchtet, war so ganz nebenbei gesagt, als wäre es gar nichts; das Wesentliche war vom Unwesentlichen entweder gar nicht gesondert oder der Unterschied war nicht gehörig markirt; Principielles und Abgeleitetes wogte durcheinander; einmal war von allgemeinen Eigenschaften, dann von einzelnen Handlungen die Rede, ohne dass der Verf. sich des Unterschieds bewusst war; hier sprach er von einer dichterisch entworfenen, immer gegenwärtigen Person, dort im Praeteritum von einer, die gelebt hat und längst gestorben ist; ob er schildern wolle oder Probleme lösen, darüber war man in stetem Zweifel; manchmal fiel ein „ja“ oder „doch“, als ob er sich mit Jemand herumstritte, er hätte wohl nicht sagen können mit wem.

Wie nützlich wäre ihm, dachte der seufzende Korrektor, manches Stück der rhetorischen doctrina gewesen! Wie gut ist's, dass er noch ein Jahr vor sich hat, ehe er für „reif“ erklärt wird. Er wird über Sichtung und Gruppierung des Stoffes noch manches Technische lernen müssen, noch manches, was ihm die Entfaltung seiner Gedanken erleichtert, noch manches, was seine geistige Gewandtheit so weit fördert, dass er später einmal aus sich heraus einen Gedanken sicher und glatt abspinnen kann.

Diesmal zeigte ich ihm, seine eigenen Ansätze und Anläufe benutzend und weiterführend, dass er zunächst ohne weitere allgemeine Betrachtungen in aller Kürze hätte sagen müssen, um welchen Angelpunkt die Handlung in Shakespeare's Coriolan sich dreht (Einleitung); dann etwa so: In diesen Kämpfen, welche Rom im Innern durchwühlen, die die Stadt gegen ihren eigenen Sohn in offenem Kriege

auszufechten hat, fehlt als retardirendes Moment der Versuch gütiger Beschwichtigung, friedlichen Ausgleichs nicht. Der Mann, welchem der Dichter diese Rolle des Friedens mitten im Aufruhr zuertheilt hat, ist Menenius. Er soll im Folgenden u. s. w. (Aufstellung des Themas) — und zwar so, dass wir aus dieser allgemeinen Charakteristik die einzelnen Züge seiner Vermittelungsversuche nach beiden Seiten hin, im städtischen Parteienkampf, wie im Kriege gegen Coriolan verstehen und begreifen (Disposition). Ein lustiger, alter Herr war dieser M. u. s. w. (Allgem. Charakteristik). Und welche Stellung nahm er ein in dem wilden Kampfe des Coriolan gegen die Tribunen und gegen Rom? (Sein Verhalten im Einzelnen nach dem Gange des Stücks; zugleich als Beleg für die Richtigkeit der allgemeinen Zeichnung).

Die einfachen logischen Prozesse und Handgriffe, welche das verfilzte Knäuel der Gedanken in gerade und knotenlos verlaufende Fäden auseinandergelegt hätten, beherrschte der Schüler noch nicht; und doch waren seine lateinischen Extemporalien meist fehlerlos; die Natur und der sonstige Unterricht hatten ihn trotz aller tüchtigen Ausstattung nicht zu führen vermocht.

Und die rhetorische Doctrin, von der wir die nothwendige Ergänzung erwarten, ist ja gar nichts Unnatürliches. Wäre sie dies, wer möchte nicht lieber den Geist wild wachsen lassen, um ihm seine Ursprünglichkeit, Frische und Naivetät zu retten. Wie entstanden diese Regeln, welche jetzt das Verfahren so ungemein erleichtern? Cicero: *Ego intellego, quae sua sponte homines eloquentes fecerunt, ea quosdam observasse atque digessisse*. Oder: *Ea quae observanda sunt in usu ac tractatione dicendi, haec ab hominibus callidis ac peritis animadversa ac notata, verbis designata, generibus illustrata, partibus distributa sunt*.

Warum erwartet man nicht auch sonst, dass jeder die Handwerksregeln immer von Neuem entdecke? ¹⁾ Wenn die logische Gewandtheit von selbst kommt, so mag auch

¹⁾ Vgl. Lessing, Hamb. Dramat., Stück 101—104; Lachm. Maltz., S. 421.

wohl Mancher eine Lokomotive von selbst zu bauen im Stande sein!

Aber, sagt man, jeder Versuch, die Entwicklung des Stils und des Gedankenbaus durch methodische Vorschriften zu begleiten und zu leiten, wird darauf führen, an die Stelle des eigenen Denkens, des aus dem Bedürfniss und der Natur des individuellen Falls wählenden und bestimmenden Tacts und Urtheils die fertige Phrase und Schablone zu setzen: Nicht doch! So muss es nicht sein. Es kommt ganz auf die Art der Behandlung an; man sollte es doch schon aus Cicero wissen: *qui verae eloquentiae det operam, prudentias dare.* —

Vor allen theoretischen Erörterungen wird es wie bei den Bemühungen um die Stilentwicklung das Gerathenste sein, sich an concrete Vorbilder zu halten. Wir bedürfen eben für die stilistische wie für die rhetorische Seite des Unterrichts eines tüchtigen Lesebuches, das gut geschriebene und verständlich gegliederte Aufsätze enthält, die im Wesentlichen als Muster gelten können.¹⁾ Welche Stoffe sie behandeln sollen, wird in einem folgenden Capitel näher abgehandelt werden; hier genüge die Bemerkung, dass sie mit dem Gedankenkreis des Schülers, dass sie vorzüglich mit denjenigen Schuldisciplinen im Zusammenhang stehen müssen, die sich zu einer Verbindung mit diesem formalen Unterricht eignen; welche diese sind, wird später zu zeigen sein.

Das Lesebuch enthält einerseits Stücke, die in der Stunde gelesen werden; andere werden dem Privatfleiss überlassen. Die Schulstunde gibt den Typus für die Art, wie zu Hause gelesen werden muss; sie controlirt das häusliche Studium; das Ziel ist entsprechend dem, was sonst erstrebt wird: die Schüler werden so geleitet, dass sie künftig ohne Leitung gründlich und verständlich deutsche Sachen zu lesen

¹⁾ Ex his auctoribus et verborum sumenda copia est et varietas figurarum et componendi ratio, tum ad exemplum virtutum omnium mens dirigenda. Neque enim dubitari potest, quin artis pars magna contineatur imitatione u. s. w. Quintilian X, 2.

wissen. Quid aliud agimus docendo, quam ne docendi *semper* sint? ¹⁾

Die dialektisch prüfende und zum Aufmerken und Nachdenken anregende Besprechung der deutschen Musteraufsätze muss endlich eine Einsicht in den Plan des Schriftstellers verschaffen, die Disposition bloss legen. Man zeigt das Fundament, die Bausteine und die Fügungen. Namentlich wird auf die Punkte aufmerksam gemacht, von denen der Verfasser den Ausgang nimmt, um sein Ziel zu erreichen. Man zeigt die Stufen des Fortschritts und die Wendungen, die ihn markiren, die Uebergänge, die Partikeln und Conjunctionen, welche den Bezug der Gedanken unter einander und zum Propositum andeuten. Man weist die Zweckmässigkeit, ja Nothwendigkeit des eingeschlagenen Gedankenganges auf, zeigt wie das Einzelne zum Ganzen strebt und das Ganze in dem wohl ineinandergefügteten Einzelnen ruht; wie Alles darauf angelegt ist, einen noch nicht gesammelten, noch nicht interessirten Leser in die Sache einzuführen und so zu verstricken, dass alle seine Vorstellungen in dem Gegenstand leben und weben. Die einzelnen Gedankengruppen und Glieder werden durch logische Kategorien von einander gesondert; zuletzt wird die Abhandlung in ein übersichtliches Schema aufgelöst; ²⁾ das Ganze wird reproducirt; der Analyse folgt die Synthese; es entsteht die vorliegende Composition aus ihren Elementen von Neuem. Vgl. o. S. 97 ff.

Eine Abhandlung, die in einem rhetorischen Lesebuch für Prima nicht fehlen wird, ist die auch bei Hiecke ³⁾ abgedruckte Recension von Goethe's Hermann und Dorothea, die A. W. Schlegel in der Jen. Allg. Litt. Zeitung von 1797 veröffentlichte. ⁴⁾ Die Uebersicht über den Inhalt, in welche die Klassenbesprechung sich zuspitzt, wird schliesslich etwa

¹⁾ Quint. II, 5. Vgl. o. S. 37 ff.

²⁾ Quint. X, 1 § 19: Ut cibos mansos ac prope liquefactos demittimus, quo facilius digerantur, ita lectio non cruda, sed multa iteratione mollita et velut confecta memoriae imitationique tradatur.

³⁾ In dem Lesebuch für obere Klassen. Vgl. o. S. 94, Anm.

⁴⁾ No. 893 ff. (Werke XI, 183 ff.)

folgendermassen aussehen: Die Absicht der folgenden Abhandlung ist, den dichterischen Werth von G.'s H. u. D. zu bestimmen; es soll eine ästhetisch-kritische Würdigung dieses Epos versucht werden.

Von zwei Seiten her sieht man sich genöthigt, für diesen Zweck eine Charakteristik der homerischen Epen vorzuschicken: 1) weil das Gedicht nicht bloß zufällig, sondern nach der Absicht des Verfassers überall an die Erzählungsweise des alten Homer erinnert; 2) weil die richtige Erkenntniß von dem Wesen homerischer Epik den einzig brauchbaren Massstab abgibt.

Die Kritik ist nämlich hier in der Verlegenheit, sich erst einen Massstab schaffen zu müssen; sie findet keinen fertigen vor. Der Massstab könnte dem Kritiker nur auf einem von zwei Wegen in die Hände geliefert werden: entweder durch eine allgemein gültige Poetik oder durch classische Vorbilder.

Es gibt keine brauchbare, auf wirklich wissenschaftlichen Grundlagen ruhende Poetik; als Muster wird freilich allgemein Homer genannt; aber er ward bisher nicht in der richtigen Beleuchtung gesehen, diese ist allein die historische. Eine vorurtheilslose Geschichte der griechischen Poesie, die den Homer im Lichte der Geschichte zeigt, gibt es nicht.

So bleibt dem ästhetischen Kritiker nichts weiter übrig, als das, was in dem grossen, allgemein anerkannten epischen Muster wesentlich ist, getreu und unbefangen selbst zu zeichnen.

Es wird zunächst eine Reihe von Irrthümern beseitigt und dann die richtige Ansicht über das Wesen des homerischen Epos dahin ausgesprochen: Es ist ruhige Darstellung des Fortschreitenden.

Diese Ansicht wird an dem, was es danach nicht ist, weiter explicirt und durch Belege gestützt; Homer unterscheidet sich durch diesen Charakter von Virgil.

Nachdem so das Wesentliche des homerischen Epos irrigen Ansichten gegenüber positiv bezeichnet worden, vielfach belegt und durch Vergleich und Distinction

näher präcisirt ist, so könnte der Verfasser nun, da Homer dieser Dichtungsart Muster ist, zur Anlegung des gewonnenen Massstabes an das Object seiner Kritik übergehen, wenn er nicht zu noch schärferer Bestimmung es für nöthig hielte, zu zeigen, was an dem homerischen Epos zufällig und unwesentlich ist.

In diesem wird Abweichung erlaubt sein, in dem Wesentlichen nicht. U. s. w. —

An einer solchen, den Plan und die Ordnung des Ganzen blosslegenden Skizze wird des Schülers logisch-rhetorischer Sinn praktisch geübt; an ihr lassen sich eine Reihe von Winken und Lehren entwickeln, die für die eigene Darstellung desselben von der höchsten Bedeutung sind. Der mindeste Gewinn wird sein, dass er es allmählich nicht mehr über sich gewinnt, planlos, ohne deutliches Bewusstsein von den Zielen, die er erstrebt, blindlings darauf los zu schreiben.

Gleichwohl wird man gegen die Nothwendigkeit der Zusammenstellung und Einführung eines deutschen Lesebuches für rhetorische Zwecke noch Etwas einzuwenden haben. Man wird sagen: solche Skizzen lassen sich auch aus der nicht deutschen Lektüre zusammenstellen; man wird auch bei der Lektüre des Cicero und Plato darauf halten, dass der Schüler den Zusammenhang der einzelnen Theile, die schrittweise Annäherung zu dem Zweck und Ziel der Gedanken sich klar mache, dass er auf die überleitenden Fügungen und den Plan aufmerksam sei.

Indessen offenbar wird das bei keiner lateinischen und griechischen Lektüre letzter Zweck sein können. Und zweitens erschwert doch das fremde Idiom durchaus die Uebersicht, mit der der Schüler schon im Deutschen seine Noth hat. Und deutsche und moderne Compositionsweise lernt er am Ende doch besser aus gut geordneten, im Bereich seiner Fassungskraft und sonstigen Studien liegenden deutschen Abhandlungen.

Nein! nein! man kommt um die Nothwendigkeit eines einsichtsvoll angelegten deutschen Lesebuchs nicht hinweg.

Es ist die unumgängliche concrete Unterlage für alle rhetorischen Unterweisungen; das hatte Hiecke richtig gesehen.¹⁾

Eine weitere Unterlage für gewisse Belehrungen aus dem Bereiche der rhetorischen Technik bieten die eigenen Darstellungsversuche der Schüler, deutsche Aufsätze und Vorträge.²⁾

Ehe ich zur Besprechung dieser Versuche übergehe, ist die Vorfrage zu entscheiden: sollen denn überhaupt „freie Vorträge“ gehalten werden?

Ohne Umstände! ich denke so: Der Schüler rede über jedes, was in der Stunde sich dazu darbietet, wie es gerade die Sache fordert, kurz oder lang, jedenfalls gesammelt und frisch von der Leber weg. Man lasse ihn nacherzählen, recapituliren, das Wesentliche zusammenfassen, urtheilen, sein Urtheil begründen. Man lasse die Classe sich auf einen grösseren Bericht zur nächsten Stunde vorbereiten; aber keiner wisse, wer daran kommt; man widerrathe die Sache von einem geschriebenen Entwurf abzulernen; man verhüte es, dass die Situation in der Stunde so feierlich und in sich abgeschlossen wird, dass der Schüler ohne Zusammenhang mit dem eben Entwickelten bei dem ersten Worte, das er sagt, sich in die Lage des häuslichen Aufsagens seines doch etwa entworfenen Conceptes hineinversetzen kann und nun, hier wie dort das Schriftstück im Geiste vor sich erblickend, nicht aber die Mitschüler und den Lehrer, zu denen er sprechen soll, gleichsam doch abliest und ableiert. Verhütet man das Letzte und übt man das Erste, übt man es in allen Stunden nach Möglichkeit, so wird man für die Entwicklung jener von Schleiermacher (o. S. 135) beschriebenen Gewandtheit und Geistesgegenwart, der in jedem Momente, wo die nöthige Einsicht vorhanden ist, das Wort nicht versagt, einen werthvollen Beitrag liefern. Das Auswendiglernen von Schüleraufsätzen behufs „freien“ Vortrags hat keinen besonderen Werth, zumal wenn sich, wie es meist geschieht, der Schüler auch

¹⁾ Vgl. S. 94 ff.

²⁾ Quint. II, 5: In omnibus fere minus valent praecepta quam experimenta.

noch das Thema hat wählen dürfen. Ein solches Thema wird in der Uebersahl der Fälle ein ungeeignetes sein. Und soll der Schüler etwas auswendig lernen, so mag er seinen Fleiss auf bessere Sachen richten, als auf seine eigenen Elaborate. ¹⁾)

In den wirklich freien Sprechübungen der Schüler, zu denen jeder Unterricht führen kann, wird man natürlich im Ganzen auch auf correkten Ausdruck und lichtvolle Darstellung und Gruppierung halten: sollten indessen besondere rhetorische Unterweisungen nöthig werden, so wird dazu bei dieser Gelegenheit die Zeit nicht ausreichen. Diese lehnen sich besser an die Aufsätze an. Sie zeigen auch völliger und klarer, wie weit der Schüler in seiner logischen Ausbildung schon vorgeschritten ist; entwirft er sie doch auf Grund ruhigen Studirens und Denkens, unbedrängt durch die Verwirrungen augenblicklicher Befangenheit. Die Vorbereitung und Correctur dieser Aufsätze fällt natürlich dem Lehrer zu, dessen besondere Aufgabe, dessen eigenthümliches Pensum es ist, gesunde und verständige Anordnungsformen einzutüben. Mit den rhetorischen Regeln wird er es so halten: Erst werden sie in praxi geübt. Die Anordnung von Musteraufsätzen wird blossgelegt; für die Zwecke eigener Niederschrift ordnet der Schüler unter des Lehrers leitender Hand selbst Stoffe, die in seinem Gesichtskreis liegen. Allmählich wird die Reflexion auf das hier wie dort eingehaltene Verfahren gerichtet. Endlich werden auf der höchsten Stufe gewisse logisch - rhetorische Gesetze zum Bewusstsein gebracht und zuletzt in einen übersichtlichen, so zu sagen systematischen Zusammenhang gesetzt.

Was im Besondern die Regeln der Inventio betrifft, so wird sie, da die Stoffe, welche im deutschen Aufsatz behandelt werden, möglichst aus dem Klassenunterricht hervorspriessen sollen, überhaupt ziemlich selten statt haben. Legt es aber der Unterricht dem Lehrer einmal doch nahe, —

¹⁾ Eine Ausnahme ist es, wenn der Schüler bei einer Schulfeierlichkeit eine „Rede“ hält.

wortüber später — geradezu für den Aufsatz einen Stoff erst zubereiten zu lassen, so wird es zunächst, es wird bis nach Sekunda hinein nicht nöthig sein, dass der Schüler wisse, wie der Stoff durch Umblicke in's Leben und in die Geschichte und aus den literarischen Erinnerungen gewonnen ist: genug dass der Lehrer ihn mit ihm findet.

Freilich darf es dabei nicht bleiben. Da wir dem Grundsatz huldigen, dass wir lehren, um nicht mehr lehren zu müssen, so muss auf der höchsten Stufe der Versuch gemacht werden, in dem Falle, wo einmal der ganze Stoff oder ein Stück davon sich nicht aus den bisher zugeführten Kenntnissen ergibt, den Schüler mit eigenen Kräften das Nöthige finden zu lassen. Diesem letzten Ziele wird die allmähliche Einführung in die wirklich praktischen und instructiven Lehren von der Inventio voraufgehen müssen. Aber ehe sie zusammengestellt werden können, müssen sie in praxi oft beobachtet sein. Man muss gegen Ende der Gymnasialaufbahn hin, nachdem in zwangloser Besprechung der zur Lösung einer Aufgabe verwertbare Stoff aufgebracht ist, den Blick rückwärts wenden und fragen: Wie kamen wir doch zu dem Allen?¹⁾ Das Besondere des gegebenen Falls wird man dann zu allgemeinen Gesetzen erweitern; und das vielfach Geübte wird man zuletzt noch einmal im Zusammenhang überblicken, fortwährend erläutert durch Beispiele aus dem unmittelbaren Schulbereich.

Mit den Regeln der Disposition wird es ebenso gemacht.

Es kann nicht erwartet werden, dass ich den Inhalt und Gang einer solchen die früheren Unterweisungen und Uebungen abschliessenden Rhetorik hier vortragen oder auch nur skizziren soll. Wie man aber an der Hand einer vorbereitenden Aufsatzbesprechung dadurch, dass man die Reflexion auf die eingeschlagene Methode richtet, Manches für die spätere Zusammenfassung vorbereiten kann, das möchte ich an einigen Beispielen zeigen. Dieselben Reflexionen lassen sich an die Lesebuchaufsätze anschliessen. Vgl. o. S. 153 ff.

¹⁾ Vgl. Niemeyer: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 5. Aufl., 1805, II., 417. 420.

Vielfach wird in dem Unterricht die Nöthigung entstehen, sich über gewisse Begriffe, die man öfter im Munde führen muss, eine klarere und bestimmtere Einsicht zu verschaffen. Auch ist es, abgesehen von dieser äusseren Veranlassung, oft wünschenswerth, dass sich die Schüler an schulmässigen Beispielen im Definiren üben; es ist wünschenswerth, dass sie lernen, die schwebenden und nebelhaften Vorstellungen zu begrifflicher, wissenschaftlicher Klarheit und Bestimmtheit zu führen. Und *πάσης ἀποδείξεως ἀρχὴ τὸ τί ἐστίν.*¹⁾ Wo der platonische Sokrates den Werth einer Sache bestimmen soll, ruht er mit Recht nicht eher, als bis in einer förmlichen Definition das Wesen der Sache bestimmt ist.

Das Material wird auch hier in freier Unterhaltung mit den Schülern zusammengebracht und auf den oberen Stufen, jedenfalls in Prima wird dann die Reflexion auf die eingeschlagene Methode gerichtet, um daraus für künftige ähnliche Fälle Belehrung zu schöpfen.

Zu wiederholten Malen muss die Besprechung Sophokleischer, Schillerscher oder Shakespearescher Tragödien auf das „Mitleid“ führen, welches nach Aristoteles, welches nach Lessing die von dem tragischen Dichter beabsichtigte Wirkung ist. Es wird naheliegen, mit dem Schüler zu versuchen, den Begriff dieses Mitleids zu bestimmen. Der Lehrer wird die Entwicklungen des Aristoteles in der Rhetorik, Spinozas in der Ethik, Lessings in dem Briefwechsel mit Mendelssohn und Nicolai vom 13. November 1756 ff., sowie im 4. Stück des Laokoon und in mehreren Partien der Hamburger Dramaturgie kennen; er selbst hat seine wohlüberlegten, festen Ansichten. Er will jetzt das ihm Klare und Bekannte auf sokratischem Wege mit den Schülern finden. Vgl. o. S. 110 ff.

Unterweisungen über deductive und inductive Methode können vor Schülern, die nun doch einmal zur Reflexion geführt werden sollen, den Anfang bilden.

Deductive Methode. Erste Frage: Unter welchen nächst höheren, allgemeineren Gattungsbegriff lässt sich das Mitleid subsumiren? Mitleid ist ein Affect.

¹⁾ Aristot. de anima I, 1. 9.

Darunter verstehen wir: —. Definire non aliud videtur quam ex genere per differentias diviso in speciem descendere.¹⁾ In welche Classen, Arten zerfallen die Affecte? Eintheilungsprincip! Affecte sind entweder Affecte der Lust oder der Unlust; zu den schmerzlichen gehört das Mitleid.

Natürlich! der Mitleidende leidet; mit Wem? mit einem Leidenden. Der eigentlich, unmittelbar Leidende ist also der Andere; der Mitleidende leidet nur mit. Also ist wohl Mitleid ein schmerzvoller Affect, hervorgerufen durch das Leiden eines Andern?

Fühlen wir das Mitleid bei dem Leiden jedes Andern? bei dem Leiden eines Thieres, so gut wie eines Menschen? bei dem Leiden jedes Menschen gleich sehr?

Wir haben um so mehr Mitleid, je näher wir dem Leidenden stehen;²⁾ die bloss animalische Verwandtschaft stimmt weniger zum Mitleid als die menschliche; je näher uns der Mensch steht, je mehr Theilnahme wir überhaupt an seinem Geschick nehmen, je bewegender die Zeichen sind, durch welche sein Leiden sich unserer Seele mittheilt, um so mehr werden wir Mitleid empfinden. Gegenwärtiges Leid wirkt mehr als vergangenes; dramatisch dargestelltes mehr als episch berichtetes. Gesehenes, gehörtes Leid erregt grösseres Mitleid, als nur vorgestelltes; gehörtes mehr als gesehenes.

Kann nichts das Mitleid stören oder vernichten? Etwa in uns? Ueberall drängen stärkere Regungen der Seele schwächere zurück. Jede Voreingenommenheit der Seele, sei es durch hervorragende Freude, sei es durch bedeutenden eigenen Schmerz, wird der Einwirkung des fremden Leidens den Zugang versperren. Der Ueberglückliche und der völlig Desperate haben keine Stimmung zum Mitleid. Die Seele muss also eine gewisse Offenheit und Freiheit haben, um Mitleid empfinden zu können.

Es kann aber auch in der äusseren Haltung des Leidenden Etwas liegen, was das Mitleid ausschliesst. Er

¹⁾ Rud. Agricola, de inventione dial. I, 2.

²⁾ Der Leser muss das *δηγείσθαι* in das *διαλέγεσθαι* verwandeln.

ist in stoischer Fassung über den Schmerz erhaben; er ist ruhig, kalt: wir auch.

Können wir uns auch wohl an dem Unglück eines Andern freuen? Ja wohl! z. B. weil wir ihn hassen, oder weil er es verdient hat. Unsere Rache oder unser Gerechtigkeitsgefühl wird durch sein Leiden befriedigt; die Einwirkung, die durch sein Leiden auf unser Herz geschieht, ist nicht stark genug, um jene stärkeren Empfindungen nieder zu halten. Wächst das Leiden noch, so ist es möglich, dass es einen Grad erreicht, wo es doch unsern Groll erstickt. Es entspriesst aus dem Mitleid grossmüthiges Verzeihen.

Was ist also Mitleid? —

Die Reflexion auf den eingeschlagenen Gang wird ergeben, dass aus manchen Einfällen und Fragen, die sich als fruchtbar erwiesen, besondere Handgriffe, die ebenso fruchtbare für künftig in Aussicht stellten, nicht gewonnen werden können. Wie kamen wir auf die Fragen: Kann nichts das Mitleid stören? kann nichts hindern? nichts in uns? nichts ausser uns? kann man sich über fremdes Leid auch freuen? Man kann höchstens sagen: Weil wir die geistige Regsamkeit und Ueberlegsamkeit hatten, die oft auch die Sokratischen Meditationen plötzlich zum Stehen bringt, etwa mit einem *ἴδωμεν τί ποτε καὶ λέγομεν. ἐγὼ μὲν γάρ τοι οὐδ' αὐτός πο δύναμαι κατανοῆσαι* ¹⁾ (völlig übersehen). Man bedarf ebender Umsicht; man muss den Blick sptrend über die Erinnerungen aus Leben und Lectüre schweifen lassen. *δεῖ πειραῖσθαι, τὸ τοῦ ποιητοῦ, βλέπειν ἅμα πρόσω καὶ ὀπίσω.* ²⁾ *χρῆ δὲ καὶ τόδε εἶναι μὴ μόνον σκοπεῖν, εἰ ἔστιν ἕκαστον, τὰ συμβαίνοντα ἐκ τῆς ὑποθέσεως ἀλλὰ καὶ ὑποτίθεσθαι, εἰ μὴ ἔστι τοῦτο. ἄνευ ταύτης τῆς διὰ πάντων διεξόδου καὶ πλάνης ἀδύνατον ἐντυχόντα τῷ ἀληθεῖ νοῦν ἔχειν.* ³⁾

Der Name für die Bewegung des Geistes, die gefordert wird, ist Meditation, Nachdenken; es ist die gesammelte, angespannte Richtung des Vorstellungslaufes auf einen be-

¹⁾ Gorg. 455 B.

²⁾ Kratyl. 428 D.

³⁾ Parmenid. 136.

stimmten Gegenstand. Die Seele versenkt sich, absagend aller Zerstreuung und Fahrigkeit, mit Anstrengung in den Sinn und die inneren Verhältnisse einer Aufgabe; sie versucht durch concentrirte Aufmerksamkeit auf die Sache die Tiefen der Erinnerung zur Herausgabe derjenigen Vorstellungen und Verbindungen anzureizen, die zur Verdeutlichung der Sache, zur Lösung etwaiger Probleme beitragen können. Es ist ein wechselndes Fragen und Antwortfinden, dessen Tempo und Consequenz von der intellektuellen Begabung des Einzelnen abhängt. Plato Theaetet 189 E.: *Τὸ διανοεῖσθαι ἄρ' ὅπερ ἐγὼ καλεῖς; τί καλῶν; Λόγον, ὃν αὐτῇ πρὸς αὐτὴν ἢ ψυχῇ διεξέρχεται περὶ ὧν ἂν σκοπῇ. τοῦτό μοι ἰνδάλλεται διανοουμένη οὐκ ἄλλο τι ἢ διαλέγεσθαι, αὐτῇ ἑαυτὴν ἐρωτῶσα καὶ ἀποκρινομένη.*¹⁾

Für die Auffindung der Definition insbesondere wird es bei den Wörtern, die sich im Sprachgebrauch hinlänglich gefestigt haben und wo die ganze Arbeit nur darin besteht, den Inhalt dessen, was man bei den Ausdrücken sich vorzustellen pflegt, auseinanderzulegen und in präzise Bestimmungen zu fassen — Mitleid ist ein solches Wort — bei solchen Wörtern wird es darauf ankommen, zwei Fragen fortwährend bei der Untersuchung im Auge zu behalten, die R. Agricola so bezeichnet: 1) *ecquid intra complexum definitionis possit venire, quod nomine definiti non contineatur;* 2) *contineaturne aliquid definito, quod definitio non admittat.* Es schwebt eine matte und formlose Vorstellung von dem, was das Wort zu sagen hat, vor der Seele. Sie ist immerhin soweit bestimmt, um daran zu bemessen, ob es Fälle gibt, wo das Wort seine Anwendung hat, der bisherige Definitionsversuch aber nicht; und zweitens ob die bisherige Erklärung Fälle denken lässt, auf die das Wort nicht passt. Durch umsichtige Einführung der „negativen Instanzen“ muss sich allmählich ein Punkt erreichen lassen, wo die Erklärung,

¹⁾ Zu weiterer Belehrung über das Wesen dieser geistigen Arbeit, die wir allmählich auch dem Jüngling zumuthen, bietet das rhetorische Lesebuch vielleicht die Abhandlung von Garve: Ueber die Nothwendigkeit und den Nutzen andauernder Meditation.

so weit das Auge reicht, völlig mit dem Inhalt und Umfang jener blossen Totalidee von der Bedeutung des Wortes harmonirt. Dann ist die Definition erreicht: sie ist adäquat, weder zu weit, noch zu eng.

Es wird gut sein, wenn man aus dem Lesebuch oder aus der sonst erreichbaren Klassenlectüre für den hier beschriebenen Gedankengang instructive Beispiele zu weiterer Belehrung beibringen kann.

Ein schönes Beispiel dafür, wie man durch immer weiter gehende Determination endlich die völlig adäquate Definition gewinnt, bietet aus der Lectüre der Prima Plato im Gorgias 450 C. ff. ¹⁾: Was ist das Wesen der sophistischen Rhetorik? ²⁾ Man kennt sie aus der Erfahrung; jetzt soll sie begrifflich bestimmt werden. Die Rhetorik ist eine τέχνη (genereller Begriff). Die Künste zerfallen in solche, αἱ διὰ λόγον πάν τεραίνουσι καὶ ἔργου ὡς ἔπος εἰπεῖν ἢ οὐδενὸς προσδέονται ἢ βραχέος πάν τε und in solche, bei denen die Hauptsache eine ἐργασία ist, die λόγον βραχέος δέονται, εἶναι δὲ οὐδενός. Die Rhetorik gehört zur ersten Klasse. Weitere Eintheilung nach dem Gegenstand, dem περὶ τί (principium divisionis). Der Gegenstand der Rhetorik ist die παιδία in grösseren Versammlungen. Auch die παιδία hat verschiedene Gebiete (wiederum pr. divisionis aus dem Gegenstand), danach bilden sich neue Arten; Gegenstand der Rhetorik ist Recht und Unrecht. Und die παιδία zerfällt qualitativ in διδασκαλική und πιστευτική (βούλει δύο εἶδη θῶμεν παιδοῦς), die letztere ist die Rhetorik. Nun ist die Definition: Ἡ ῥητορικὴ παιδοῦς δημιουργός ἐστι πιστευτικῆς ἀλλ' οὐ διδασκαλικῆς περὶ τὸ δίκαιον καὶ τὸ ἄδικον.

Spricht man von der Divisio, wird man die Partitio

¹⁾ Vgl. Sophist. 219 fgg.

²⁾ Die Stelle giebt zugleich werthvolle Gelegenheit, um den analytischen Definitionssatz von dem synthetischen Aussagesatz zu unterscheiden. Sokrates: ἐγκωμιάσεις, ἥτις δὲ ἐστίν οὐκ ἀπεκρίνω. Es ist ein Unterschied, ob ich frage ποῖα τις oder τίς. In der Conversation mit dem Schüler wird man vielfach Veranlassung haben, ihn durch ähnliche Bemerkungen auf den richtigen Weg zu bringen.

gegentüberstellen müssen. Quint. V, 10. 63: *divisionem differre a partitione, quod haec sit totius in partes, illa generis in formas.*

Die Definition wird es häufig nicht umgehen können, durch negative Bestimmungen naheliegende Missverständnisse und Irrthümer, auf welche die Meditation gestossen ist, besonders abzuwehren. So ist oben das *ἄλλ'οὐ* verwerthet. So wenig eine Definition in bloss negativen Ausdrücken einen Sinn hat, so sehr trägt neben den positiven Bestimmungen, die den Begriff klar machen, die durch die Negative gewonnene Abscheidung des Falschen, zur Distinction, zur Schärfe bei.

Die Stelle aus Plato veranschaulicht auch, wie die negativen Instanzen angebracht werden. Die Nothwendigkeit einer weiteren Determination auf Grund immer erneuter Eintheilung des gewonnenen Begriffs wird durch die immer wieder hervortretende Einsicht erzeugt, dass die bis jetzt festgestellten Definitionselemente nicht bloss das Vorliegende, sondern auch noch anderes mit umfassen, dass die Definition also noch zu weit ist.¹⁾ Aehnlich verfährt in einer verwandten Entwicklung Quintilian²⁾; er hat herausgebracht: Die Rhetorik ist *ars dicendo persuadendi*; er fährt fort: *sed ne hoc quidem satis est comprehensum; persuadent enim dicendo alii quoque, z. B. die adultores; at contra non persuadet semper orator.* Da haben wir die negativen Instanzen nach beiden Seiten.³⁾

Die Meditation über das Mitleid zeigte auch die inventiöse Brauchbarkeit des conträren Gegensatzes: animalisch — menschlich; Vergangenheit — Gegenwart; Drama — Epos; sinnliche Wahrnehmung — Phantasie; Gesicht — Gehör;

¹⁾ Man führt den Blick des Schülers auf Satzformen wie *τυγχάνουσι καὶ ἄλλαι τοιαῦτα οὔσαι* (453 A.), *πότερόν σοι δοκεῖ ἡ ῥητορικὴ μόνη ἢ καὶ ἄλλαι τέχναι* (453 D.), *οὐκ ἄρα ἡ ῥ. μόνη ἀλλὰ καὶ ἄλλαι* (454 A.).

²⁾ Quint. II, 15. 11 ff.

³⁾ So schlagende Stellen dem rhetorischen Lesebuch einzuverleiben, wäre nicht ungehörig.

Störungen in uns — ausser uns; subjective — objective u. s. w. Man wird es für künftiges Nachdenken empfehlen, bei jedem begrifflichen Pol den entgegengesetzten gleich mit zu berücksichtigen.

Die deductive Methode, so lässt sich weiter an dem Beispiel entwickeln, konnte nicht in ihrer Starrheit bis ans Ende aufrecht erhalten werden. Inductive Elemente strömten fortwährend zu. Fortwährend musste die Erfahrung, das Einzelne befragt werden. Der Begriff suchte hier seine Bewährung. Die ganze Meditation war, wenn sie auch mit Deduction ansetzte, ein fortdauerndes dialektisches Spiel zwischen Allgemeinem und Besonderem; sie war, um das Wort von Goethe (o. S. 116) zu benutzen, gleichsam pulsirende geistige Systole und Diastole. —

Man kann auch mit inductiven Operationen beginnen. Man stellt sich auf den Boden des Concreten und fragt: was erkenne ich in den einzelnen Fällen, die mir eigenes Leben, die Geschichte und die Lektüre (z. B. von Tragödien) zuführen, nach Abscheidung unwesentlicher, zufälliger, singulärer Beimischungen (Abstraction) als das durchgehende allgemeine Wesen des Mitleids? Was aus einer beschränkten Zahl von Fällen gewonnen ist, muss vor den frei ersonnenen Instanzen (hier kann nur die „productive Kraft“ helfen) die Probe halten. Die Definition wird weiter gefasst werden müssen, wenn sich Fälle finden lassen, auf die wohl das Wort, aber nicht der hypothetische Begriff, enger, wenn nach dem Kanon des vorläufigen Begriffs Fälle gedacht werden können, auf die das Wort keine Anwendung hat.

Die inductive Methode wird ebensowenig ohne Entlehnungen aus der deductiven auskommen, wie jene ohne Entlehnungen aus dieser zu bestehen vermochte. Um überhaupt zu einer auch nur versuchsweise geltenden Definition zu gelangen, muss man von vornherein wissen, worauf man bei den einzelnen Fällen zu achten hat. Dass man z. B. auf die Beschaffenheit dessen sein Augenmerk richten müsse, der das Mitleid empfindet, wie des Gegenstandes, der es erregt, dürfte doch am ehesten durch die aus dem Reiche der Deduction gewonnene Erkenntniss nahe gelegt werden, dass das Mit-

leid ein Affect ist. Und bei der Berücksichtigung der Beschaffenheit der empfindenden Subjecte muss man doch schon der Ordnung wegen auf passende Gruppierung denken: man wird auf eine fruchtbare Weise den Begriff Mensch eintheilen, von der Gattung zu den Arten herabsteigen müssen, um dann durch Vergleichung der in den Arten hervortretenden Erscheinungsformen des Mitleids zu weiteren inductiven Erkenntnissen zu gelangen. Man fragt: wie ist es mit der Befähigung zum Mitleid bei den Glücklichen — wie bei den Unglücklichen? den Starken — Schwachen? Männern — Weibern? Gebildeten — Ungebildeten? Kindern — Erwachsenen? u. s. w. Der Werth des conträren Gegensatzes leuchtet zum zweiten Mal ein.

Ganz besonders zeigt sich das „Pulsiren“ der beiden Methoden in der Anwendung der sokratisch-platonischen Analogie: *ἡ ἑητορικὴ περὶ τί τῶν ὄντων τυγχάνει οὕσα; ὥσπερ ἡ ὑφαντικὴ* und *ἡ μουσικὴ*. Aus den beiden analogen Fällen ergibt sich, ohne dass es ausgesprochen wird, der allgemeine Satz: es ist nöthig, bei jeder *τέχνη* noch den Gegenstand anzugeben, den sie bearbeitet; und dieser allgemeine Satz wird sofort auf den vorliegenden (*περὶ ᾧ νῦν ἡ βουλή ἐστι* nach Kriton 47 C.) einzelnen Fall angewandt. — Hippokrates soll Rechenschaft geben, ob der Sophist, dem er seine Seele anvertrauen wolle, ein *ἀγαθόν* oder ein *κακὸν πράγμα* sei. Um den Werth zu erkennen, muss er zunächst das Wesen des Sophisten bestimmen (o. S. 159). Als er nun glaubt, *τοῦτον εἶναι τὸν τῶν σοφῶν ἐπιστήμονα*, will ihm Sokrates begreiflich machen, dass das einer näheren Determination in Beziehung auf den Gegenstand der Weisheit bedürfe und gewinnt den allgemeinen Gedanken, dass diese Bestimmung bei allen Künsten nöthig sei durch den Hinweis auf die *παράδειγματα*, die analogen Fälle, auf den *ζωγράφος*, den *τέκτων*; darin liegen die Elemente der Induction, die durch *καὶ τᾶλλα οὕτως* (*ἵνα μὴ πάντα διωμεν* nach Kriton a. a. O.) abgeschnitten wird, um sofort das in Gedanken gewonnene Allgemeine auf den vorliegenden einzelnen Fall anzuwenden.

Die ausgeführte Abhandlung wird auf alle Fälle das auf beiden Wegen Gefundene geschickt, d. h. so wie es zur Be-

lehrung eines vorausgesetzten Lesers am dienlichsten ist, in- einander zu arbeiten haben: in unserm gewöhnlichen Denken bestehen beide Methoden nie so getrennt neben einander.¹⁾ —

Wie man die versuchsweise gesetzten Definitionen an den negativen Instanzen die Probe bestehen lassen muss, so kann man es auch gleich mit fertigen Definitionen Anderer versuchen. Die Methode wird dann kritisch; im Uebrigen ist der Verlauf derselbe wie vorher von dem Punkte ab, wo der erste Versuch zu wirklicher Bestimmung gemacht ist. Die Abwehr des als falsch erkannten wird hier noch mehr wie sonst in der zuletzt gewonnenen Definition seine Stelle finden. So bestimmt Plato schliesslich nach voraufgeschickter Kritik falscher Ansichten das Wesen der *ψευδῆς δόξα*²⁾ so: sie ist weder *ἐν ταῖς αἰσθήσεσι πρὸς ἀλλήλας* noch *ἐν ταῖς διανοαῖς, ἀλλ' ἐν τῇ συνάψει αἰσθήσεως πρὸς δέ νοιαν*. So heisst bei Lessing schliesslich die Definition der Fabel, welche er aus der Kritik seiner Vorgänger gewonnen hat: In der Fabel wird nicht eine jede Wahrheit, sondern ein allgemeiner moralischer Satz, nicht unter die Allegorie einer Handlung, sondern auf einen einzelnen Fall, nicht versteckt oder verkleidet, sondern so zurückgeführt, dass ich nicht bloss einige Aehnlichkeiten mit dem moralischen Satze in ihm entdecke, sondern diesen ganz anschauend darin erkenne.³⁾ —

¹⁾ Wie die beiden Methoden auch in den Naturwissenschaften fortwährend einander zuarbeiten, hat Fr. A. Lange in seiner Geschichte des Materialismus (Iserlohn 1866) in der Kritik eines Satzes von Liebig gegen Baco (S. 349 ff.) sehr instructiv auseinandergesetzt.

²⁾ Theaet. 195 C.

³⁾ Zu weiteren Ausführungen über die hier genannten Methoden eignet sich kaum eine Schrift besser als Lessings Laokoon. Im Ganzen kritische Methode von I—XV; deductive Sätze im Anfange von Stück XVI; inductive Elemente überall, im Gegensatz zu den leeren Deductionen (Vernünfteleien) Baumgartens. — Ein Problem wird aufgestellt; aus der Beobachtung einzelner Fälle wird die Entscheidung, das Gesetz, die Regel gewonnen. Man vgl. z. B. Stück XIII, XV. — Es war überhaupt die Beobachtung der Praxis Homers, die ihn auf seine „trockene Schlusskette“ gebracht hatte.

Schwieriger als der Fall, wo die Breite der Anwendbarkeit des Wortes keinen Zweifel erweckt, ist ein anderer, wo die Definition zugleich als kritisches Mittel gegen gewisse Seiten des Sprachgebrauchs selbst in's Feld geführt werden soll.¹⁾ Man wird natürlich den Schüler nicht zu solchen Arbeiten veranlassen. Aber er sollte doch erfahren, dass es in wissenschaftlichen Definitionen vielfach bei dem sein Bewenden nicht hat, was er gemacht hat.

Um ihn die Bedeutung der Definition nach dieser Richtung ahnen zu lassen, wird man ihm mustergiltige Beispiele aus dem Schulbereich vorhalten. Höchst instructiv dürfte z. B. die Art sein, wie Lessing und Herder das Wesen des Epigramms bestimmen²⁾: Es kam darauf an, in der Fülle derjenigen Gedichte, die ihre Urheber oder die literarische Welt mit diesem Namen benannten, das Echte von dem Unechten kritisch zu sondern, in der Definition einen Massstab für richtige Werthschätzung zu finden. Lessings Methode ist seinem resolut-kritischen Wesen entsprechend: Er sucht erstens die Motive festzustellen, welche den Namen zuerst aufgebracht haben, nach dem Grundsatz: „Das Ding, dem der Sprachgebrauch einen gewissen Namen zu geben fortfährt, fährt auch fort, mit demjenigen Dinge etwas gemein zu behalten, für welches dieser Name eigentlich erfunden war.“³⁾ Zweitens sucht er schnell ein classisches Muster; es ist ihm bekanntlich Martial. „Vor ihm lag das Epigramm unabgesondert unter dem Schwall aller kleinen

¹⁾ Z. B. wenn festgestellt werden soll, was eigentlich Philosophie, Wissenschaft, Bildung, Religion, Christenthum, Protestantismus, Kunst, Poesie, Drama, Patriotismus, Sittlichkeit, Freiheit u. s. w. sei.

²⁾ Man geräth vielleicht auch bei der oben citirten Abhandlung von A. W. von Schlegel auf diese Bahn. Vgl. die Reflexionen, mit denen J. Grimm seine Vorlesung über Schule, Universität, Akademie einleitet. Kleinere Schriften 1. Band.

³⁾ Anders J. Grimm in der eben citirten Abhandlung: Die Namen Universität und Akademie sind uns von Süden und Westen mit den Sachen zugebracht. Wir haben ihren Begriff allmählich abgeklärt, so dass nichts weiter an der ihnen ursprünglich zugestandenen Bedeutung gelegen scheint.

Gedichte, die von zu unendlicher Verschiedenheit sind, als dass man sie noch hätte classificiren können. Martial war der erste, der sich eine deutliche feste Idee von dem Epigramm machte und dieser Idee beständig treu blieb. Er ist der Erste der Zeit und dem Werthe nach,

Herder fragt mit Rücksicht auf diese Lessingschen Sätze: „Sollte diese Entwickelung so umfassend und genetisch sein, als manche andere Theorie dieses philosophischen Dichters?“ Was das „Umfassende“ anbetriift, so „erweitert er die Aussicht“ bis auf die griechische Anthologie. Er verschafft ihr dadurch ein Recht, neben Martial berücksichtigt zu werden, dass „die edelsten Dichter und Weisen: Simonides, Plato, Aristoteles, Theokrit“ mit Epigrammen an ihr betheiligt sind. Und die „genetische“ Methode fordert, die ursprünglichen Erfinder vor den reflectirten Nachahmern zu berücksichtigen, was sonst Lessing auch gethan hatte: Wie tritt auch bei ihm Virgil hinter Homer, wieder sogenannte Seneca hinter Sophokles zurück! Haben doch auch nach dem Wiederaufleben der Wissenschaften die Epigramme der Anthologie vor Allem die Ehre der Uebersetzung und Nachahmung erfahren: und zwar seitens eines Erasmus, Melanchthon, H. Grotius. — Uebrigens giebt sich Herder die Mühe in dem Schwall „unendlich“ verschiedener Gedichte, die nach Lessing aller Classification widerstreben, durch Classification eine Art von Ordnung und Gemeinschaft nachzuweisen.

Der Schüler muss begreifen, dass, um eine in diesem Sinne kritische Definition geben zu können, doch noch mehr nöthig ist, als was er leisten kann: eine weitumfassende Kenntniss und ein tief sinniger Tact; ferner dass jeder Versuch der Art in schwer zu vermeidende Gefahren geräth, entweder in die Gefahr, in unbilliger Weise werthvolle Repräsentanten des Begriffs zu missachten, wie es bei Lessing hervortrat, — und das geschieht immer, sobald man so schnell wie möglich ein durchschlagendes Kriterium zu finden sucht, — oder andererseits vor allzu sorgfältiger Berücksichtigung des Vielen, der bunten Mannigfaltigkeit es nur zu einem ganz

farblosen Begriffe zu bringen, der wenig kritischen Werth hat. ¹⁾ —

Wie die Vorbereitungen, welche zur Ansammlung eines Stoffes nöthig sind, eine Reihe bedeutender rhetorisch - logischer Gesetze an's Licht fördern müssen, sobald man den Blick rückwärts auf den eingeschlagenen Weg wendet und dabei Naheliegendes zu weiterer Belehrung heranzieht — wie wir es eben an einem Definitionsversuch zu verdeutlichen bemüht waren, — ebenso muss natürlich auch da, wo es gilt, die Form der Behandlung eines an einen mehr oder weniger bekannten Stoff gelegten Themas zu finden, die Reflexion, manche allgemein werthvollen rhetorischen Lehren hervortreiben.

Thema sei — ich greife blindlings zu —: Warum

¹⁾ Wie die Arbeit der Definition Unterlage für allen Beweis wird, kann hier nur angedeutet werden: Ein zu beweisender Satz besteht aus einem thematischen Subject und Prädikat, aus dem *συμβεβηκός* und *ὁ συμβεβηκέν*, jedes eventuell mit Zubehör. Man muss die dialektische Gewandtheit haben oder erhalten, über die Vielheit der grammatischen Formen weg diese beiden logischen Haupteinheiten zu erkennen. Es handelt sich darum, die Berechtigung, P. von S. auszusagen, durch deductive oder inductive Methode zu erweisen. Das hauptsächliche Beweismaterial wird gefunden, wenn ich mich auf den Inhalt und Umfang der beiden Hauptbegriffe einlasse. Um zu beweisen, dass die Romantik eine gefährliche Geistesrichtung sei, kann ich meine Argumente aus dem Wesen der Romantik schöpfen, indem ich sie als eine aus dem Ueberdruß an der nüchternen Alltäglichkeit hervorgehende, poetisch gefärbte Sehnsucht nach einer andern herrlicheren, idealeren Welt definire. Die Reflexion auf den Inhalt des Begriffs legt die Gefährlichkeit dieser einseitigen Hingabe an das wenn auch noch so poetische und verklärte Gefühlsbedürfniss leicht dar durch Subsumtion unter allgemeinere Schädlichkeiten: Es ist immer schlimm, Gefühls- und Phantasiethätigkeit vor ruhiger, verständiger Erkenntniss und Schätzung des Wirklichen zu bevorzugen. Ich kann aber auch inductiv verfahren, indem ich aus dem Umfang des Begriffes Argumente hole: die Geschichte bietet die Beispiele (Otto 3, die Kreuzfahrer, die romantischen Dichter des Mittelalters und der Neuzeit). Immer hilft entweder Divisio oder Partitio der beiden Hauptbegriffe. — In der Abhandlung werden sich *συλλογισμός* und *επαγωγή* in einander schlingen; die gesunde pulsirende Bewegung tritt ein. Oft wird der Schluss nach der Analogie angewendet werden.

heisst das Sophokleische Stück von der Vergeltungsthat des Orest Elektra? Das Thema unterscheidet sich — diese Belehrung wird zunächst nöthig sein — von den Aufgaben, wo ein im Raum oder in der Zeit oder in den Gedanken thatsächlich, unbestritten vorhandenes bloss zu beschreiben oder zu entwickeln ist; z. B.: das Haus des Alkinous; der Charakter der Maria Stuart; Lessings Ansicht über das Verhältniss von Poesie und Natur. Es soll in unserm Thema nicht beschrieben, charakterisirt, nicht ein Bekanntes dargelegt werden. Wir haben ein Problem vor uns, eine Aporie, die gelöst werden soll.

Die Lesestücke werden vielfach mit solchen Problemen bekannt machen. Z. B. wenn Lessing im Laokoon mit Bezug auf die Forderung des Grafen Caylus, die Maler sollten künftig ihre Stoffe aus den Werken des Homer, dieses grössten malerischen Dichters entnehmen, und sich dabei an die kleinsten von dem Dichter bemerkten Umstände anschliessen, die Frage aufwirft: Wenn vor dem Homer eine solche Folge von Gemälden, als der Graf aus ihm angiebt, vorhanden gewesen wäre und wir wüssten, dass der Dichter aus diesen Gemälden sein Werk genommen hätte: würde er nicht von unserer Bewunderung unendlich verlieren? Wie kommt es, dass wir dem Künstler nichts von unserer Hochachtung entziehen, wenn er schon weiter nichts thut, als dass er die Worte des Dichters mit Figuren und Farben ausdrückt? — so hat er ein Problem hingestellt.

Was ist danach ein Problem? Eine Frage, die entsteht durch Widerstreit zwischen einer lange feststehenden Thatsache oder einer allgemeinen oder durch Auctoritäten gestützten Ansicht und einem Neuen, was dazukommt. Man wundert sich.¹⁾ Beides nebeneinander kann nicht bestehen.

¹⁾ ἔστι δὲ προβλήματα καὶ ὅν ἐναντίοι εἰς συλλογισμοί, ἀπορίαν γὰρ ἔχει διὰ τὸ περὶ ἀμφοτέρων εἶναι λόγους πιθανούς, καὶ περὶ ὃν λόγος μὴ ἔχομεν ὄντων μεγάλων (Arist. Top. I, 11). Ein Beispiel aus der Schullektüre für beide Fälle: In Platos Gorgias weist der Sophist darauf hin, dass die grossen Mauer- und Hafenbauten in Athen theils auf den Rath des Themistokles, theils des Perikles in's Werk gerichtet

Einmal stutzig geworden wird der wissenschaftlich angeregte, der zum Forschen angelegte Sinn nicht eher ruhen als bis der Widerspruch beseitigt ist. Zu Anfang zweifelt man, ob es sich so verhalten könne; ist der Anstoss durch Nachdenken entfernt, so zeigt sich wohl gar, dass es verwunderlich wäre, wenn es sich anders verhielte. So bemerkt bei Plato im Protagoras (326 E.) am Ende des Beweises, dass die politische Tugend lehrbar ist, der grosse Sophist und Redekünstler: *τοσαύτης οὖν τῆς ἐπιμελείας οὐσης περὶ ἀρετῆς ἰδίᾳ καὶ δημοσίᾳ, θαυμάζεις, ὦ Σώκρατες, καὶ ἀπορεῖς, εἰ διδακτὸν ἔστιν ἀρετῆ; ἀλλ' οὐ χρὴ θαυμάζειν, ἀλλὰ πολὺ μᾶλλον, εἰ μὴ διδακτὸν.*¹⁾ Vgl. den Gedankenlauf bei Lessing Laokoon St. XIII. und XV.

Eine zu einem Problem zugespitzte Frage hat eine Voraussetzung, mit der der vorliegende Gedanke oder die vorliegende Thatsache so wenig stimmt, dass man sich wundert, warum es so ist und nicht anders. Es müsste doch eigentlich anders sein. Wie sollte denn das Sophokleische Stück anders heissen? Der Zusatz „von der Vergeltungsthat des Orest“ deutet die vorausgesetzte Thatsache an, um derentwillen man vermuthen sollte: Orest wäre ein passenderer Name.

Es ist da, wo man Probleme sieht, wo Etwas vorliegt, was einem Neuen, das man in den Kreis seiner Kenntnisse und Vorstellungen aufnehmen möchte, das logische Recht versagt, für die Genauigkeit und Ehrlichkeit der Untersuchung

sind, nicht, wie man vermuthen sollte, auf den Rath der Sachverständigen. Auch bei der Wahl von *ιατροί, ναυπηγοί* u. s. w. sind die *ῥήτορες οἱ συμβουλευόντες*. Sokrates: *Ταῦτα καὶ θαυμάζων πάλαι ἐρωτῶ, ἥτις ποτὲ ἢ δύναμις (Bedeutung) τῆς ῥητορικῆς. δαιμονία γάρ τις ἔμοιγε καταφαίνεται τὸ μέγεθος οὕτω σκοποῦντι.*

¹⁾ In der durch eine Aporie angeregten Gedankenbewegung sah schon Aristoteles einen Beitrag für wissenschaftliche Propädeutik (Top. I, 2); er fand sie nützlich *πρὸς γυμνασίαν*. Unsere Gymnasiasten sollen in dieser Denkpalästra auch geübt werden. Und: *Μάλα φιλοσόφου τοῦτο τὸ πάθος, τὸ θαυμάζειν. οὐ γὰρ ἄλλη ἀρχὴ φιλοσοφίας (der Wissenschaft) ἢ αὕτη (Plato Theaetet. 155 D.).* Cartesius de pass. an. II, 70: *Quare videmus eos, qui nulla inclinatione naturali ad hanc passionem feruntur, vultu valde indoctos esse.*

geräthen, zunächst Umschau zu halten, ob nicht noch mehr, als man sofort sieht, dem Neuen widerstrebt. Es ist gerathen, absichtlich alles zusammenzusuchen, was die Aporie steigern kann, um dann zu sehen, ob es möglich ist, das Neue, was wir uns zumuthen wollten, trotzdem zu retten; oder ob wir vielmehr unsere bisherigen Ueberzeugungen fallen lassen oder modifiziren müssen. Ist die Aufgabe, die Frage zu beantworten, ob wirklich, wie Lessing behauptet, Unsichtbarkeit der natürliche Zustand der homerischen Götter sei, so wird man ausser den von Lessing für seine Behauptung angeführten Gründe noch andere *λόγοι πιθανοί* beizubringen suchen; und dann erst allmählich Zweifel aufsteigen lassen, bis zuletzt die entscheidenden Schläge kommen; und dann wird noch Eins übrig bleiben: man wird der bedeutenden Auctorität die Bemühung schuldig sein, aufzuspiiren, woher denn der falsche Schein hat entstehen können, die scheinbaren Gründe für die falsche Ansicht direkt zu entkräften. — Es würde gewiss nichts schaden, wenn der hier vorschwebende Aufsatz als Muster im rhetorischen Lesebuch stünde.

Anwendung auf unsern Fall!

Wie ist es hier? Warum sollte das Stück Orest heissen? Der ähnliche Stoff ist bei Aeschylus in einer Trilogie behandelt, die Orestie heisst; das Mittelstück, wo der berufene Bluträcher seine Pflicht erfüllt, das der Sophokleischen Tragödie entspricht, hat offenbar den Orest zum Protagonisten. Um ihn dreht sich die dichterisch und rednerisch von Homer bis auf Goethes Iphigenie viel behandelte Sage. (Einwände, die von aussen genommen sind.)

Bei Sophokles selbst scheint auch Alles auf Orest zu zielen, sich um ihn zu drehen. In Elektras Klagen ist immer von der schnöden That, welche man an dem herrlichen Agamemnon beging, und von ihren Folgen die Rede. Orest soll das Unrecht sühnen! als *τιμωρός (μιάστωρ) πατρὸς φόνου*. Die Erinyen sollen den Vater rächen; ihr Werkzeug soll Orest sein: *καί μοι τὸν ἐμὸν πέμψατ' ἀδελφόν*. Das Stück beginnt mit seiner Ankunft; er kommt als *καθαρός*, als *σωτὴρ δόμων Ἀγαμέμνονος*, durch ihn wird die Frevelkette des Tantalidenhauses (des *πολύθορον δῶμα Πελο-*

πιδῶν) zu Ende gebracht, indem er den Aegisth an der Stelle tödtet, wo er den Vater ermordet hat. In Orest liegt Elektras einziger Trost; als sie glauben muss, er sei todt, da ist sie zum Sterben reif. Und wenn sie von der verhassten Mutter und ihrem Buhlen gequält wird, so ist's vorzüglich, weil sie den Rächer, den jene fürchten müssen, gerettet hat. Auch Klytämnestras, Aegisths Gedanken drehen sich nur um Orest. — Nachdem die Geschwister sich erkannt haben, ist Elektra sichtbar dem Orest untergeordnet; er muss ferner sogar besorgen, dass sie ihn durch ihre leidenschaftliche Freude in seiner Aufgabe störe.

Diese allmähliche Cumulirung der Aporie wird auch der Aufsatz beibehalten müssen. In wohlberechnetem Fortschritt führt er uns auf die Höhe, dass es wirklich scheint, als müssten wir glauben, passender hiesse das Stück Orest. Aber es ist nur Schein. Der Verf. hat vor, uns von dem Druck der Aporien zu befreien, der *δέσις* soll die *λύσις* folgen. Es ist zu wünschen, dass er seine irreführenden Gedanken auf eine Weise darstellt, dass sie nur eben einen trüglichen Schein erwecken, den zu beseitigen nachher möglich ist. Hier scheitern gewöhnlich die Ungeschickten: sie stellen das, was, so blendend es anfänglich aussieht, sich später doch als irrig erweisen soll, auf eine Weise hin, als ob es so wäre, wie es scheint.¹⁾

Das Nächste ist, dass man Bedenken gegen die Richtigkeit der bisher verfolgten Vermuthungen in's Feld führt. Man biegt um, etwa mit einem: „Indessen“. Die Festigkeit der gegen die

¹⁾ Auch bei Sophokles dreht sich offenbar Alles um Orest; er ist die Hauptperson; für ihn und sein Schicksal ist der Hörer interessirt u. s. w. Nachher wird mit derselben Kaltblütigkeit gesagt, dass es nicht wahr ist. Kläglich wankt und stürzt zusammen, was ganz fest hingestellt war. — Es geschieht unzählige Mal: Einer will z. B. zeigen, mit welchem Recht Sophokles die Handlung seiner Antigone noch über den Tod der Heldin hinausführen und doch das Stück Antigone nennen konnte. Dazu kann er schicklicher Weise gar nicht mehr kommen, wenn er in der Einleitung bemerkt hat, dass mit dem Tode der Antigone die Handlung, welche sich um sie dreht, zu Ende sei. Er hat sich den Weg verbaut.

Berechtigung der Namengebung sprechenden Thatsachen wird erschüttert und gelockert (*ἀνασχευή*); es folgt diesem negativen indirekten Theil der *λύσις*, der positive, direkte Beweis (*κατασχευή*), dass allerdings Elektra Mittelpunkt der Handlung und Mittelpunkt unsers Interesses ist, dass sie die Heldin und die Hauptperson¹⁾ zugleich ist. Von dem richtigen Standpunkt aus werden dann die Facta, die am auffälligsten für Orest zu sprechen schienen, richtig gedeutet; so ist jeder Stein des Anstosses weggeräumt; die Harmonie unserer Gedanken, die so arg bedroht war, ist wiederhergestellt.

Die Bedenken steigen entweder aus dem Innern des Stückes auf; oder sie fliessen von aussen zu.

Soll das Stück nach derjenigen Person genannt werden, die im Centrum unseres Interesses steht, die *φόβος* und *ἔλεος* in dramatischer Steigerung hervorruft, so kann das bei näherer Erwägung Orest doch wohl nicht sein: Wir sind auf die Verwirklichung seiner Pläne, so weit sie seine Person betreffen, in keiner grösseren Spannung kurz vor der Erlegung der Mörder, wie am Anfang; der Dichter hat nichts gethan, um ihn so anziehend zu machen, dass wir mit banger Erwartung der Entwicklung seines Schicksals entgegensehen. Sein Charakter ist überhaupt wenig ausgeführt; er ist nur skizzirt; er erscheint uns nur als das Werkzeug des göttlichen Willens. Und für ihn, das wissen wir von vornherein, hat es gar keine Gefahr: Apollo selbst schützt ihn. —

Wäre Orest's That wirklich der eigentliche Inhalt des Stückes, sie darzustellen die Absicht des Sophokles wie des Aeschylos, wie viel einfacher hätte er das Drama gestalten,

¹⁾ Beides ist in Stücken, die nicht recht innerlich zu einer künstlerischen Einheit verknüpft sind, vielfach nicht dasselbe: In Lessings Emilia Galotti und Schillers Maria Stuart sind zwar Emilia und Maria die „Heldinnen“: an ihrem Charakter und Schicksal hängt unsere ganze Theilnahme; aber der Prinz und Elisabeth sind die Hauptpersonen; sie sind die Seele, das Princip, die *ἀρχή* der Action; ohne sie wäre überhaupt keine.

mit wie viel geringeren Mitteln auskommen können? Lange Partien des Stückes entrücken den Orest fast völlig dem Gesichtskreis: vor Allem die Chorgesänge, dann die Unterhaltungen der Elektra mit der Chrysothemis. Die Täuschungsszenen, zumal in der von dem Dichter durchgeführten Breite, haben keinen ernstesten Sinn, wenn Orest selbst die Hauptperson sein soll.

Es ist ferner auch sonst des Sophokles' Weise nicht, die Haupthelden so lange von der Bühne zu entfernen: vgl. Oedipus, Philoktet. Mit Ajas und Antigone hat es welche Bewandniss?

Wie steht es nun, wenn wir Elektra für die Heldin und für die Hauptperson halten?

Dass sie die Heldin ist, ist leicht zu beweisen. Ihr Charakter ist vom Dichter mit aller Liebe bis in's feinste Detail, auch durch den Contrast zu ihrer Schwester und Mutter gezeichnet.

Und Alles, was geschieht, steht zu ihr in der deutlichsten Beziehung; hierhin laufen alle Radien des Interesses der einzelnen Szenen. In ihr ist dramatisch das Unrecht gegenwärtig, das seine Bestrafung finden soll. Sie vertritt die heilige Sitte des Hauses, dessen schnöde Verletzung Sühne erheischt; ihre Leiden sollen gerächt werden. Sie steigern sich vor unsern Augen: immer tiefer wird unsere Sympathie für die Jungfrau und ihr Schicksal erregt; um diesen Punkt bewegen sich *ἔλεος* und *φόβος* in fortschreitender Steigerung, bis ihre Qual zu Ende ist.

Dies muss nun im Einzelnen nachgewiesen werden. Nachdem die Lage und der Charakter der Jungfrau in dem schönen Expositions-Kommos und in den Gesprächen mit Chrysothemis und Klytämnestra entwickelt ist, folgt der zermalmende Schlag: *τέθνηκε Ὀρέστης*. Es steigert sich unter Klytämnestras Hohn Elektras Seelenleiden: *πενάμεθ' ἡμεῖς, τοῦ βίου οὐδεὶς πόθος*. Keine Hoffnung mehr; der Rächer *φροῦδος ἀναρπασθεὶς*. Dann der Umschlag: Glückliche Nachricht der Chrysothemis: *πάρεσ' Ὀρέστης*; sie ist nur Unterlage für erhöhten Schmerz. Es waren die „*μνημεῖα*“ für Orest! Sie muss nun selbst die schwere Sühnethat vollbringen;

es ist unweiblich; besser hätte es Orest gethan; aber nun er todt ist, fordert die Pietät von ihr auch dieses noch.

Man bringt Orest's Asche. Die Scene, die für den, welcher Orest im Mittelpunkt der Handlung sieht, langweilig, ja thöricht sein muss, ist von grosser Kraft für die eindrucksvolle Entfaltung der Qualen der Elektra: Als Rächer sollte er kommen; nun *σποδός, σκιά άνωφελής. πάντα συναρπάσας βέβηκας θύελλ' όπως.* Sie recapitulirt: *οίχεται πατήρ. τέθνηκ' έγώ. σὺ φρουδός αὐτός εἰ θανών. γελῶσι δ'έχθροί.*

Der Höhepunkt ist erreicht: Nimm mich zu dir! *τήν μηδέν εἰς τὸ μηδέν.*

Peripetie. Erkennungsscene. That des Orest. Sie hat für den Hörer vor Allem die Bedeutung einer Lösung des schweren Bannes, der auf der Seele der Elektra lag. Aegisths Tod ist für sie *κακῶν μόνον τῶν πάλαι λυτήριον.*

Schluss: *᾿Ω σπέρμ' Ἀτρέως, ὡς πολλὰ παθόν
δι' έλευθερίας μόλις έξήλθεσ
τῆ νῦν όρμῆ τελεωθέν.*

Schluss: Sophokles wollte also etwas Anderes als Aeschylos. Bei Aeschylos war im Mittelpunkt der Bühne Agamemnon's Grab; der Anblick erhielt dem Hörer die Erinnerung an die zu rächende Frevelthat fortwährend dramatisch lebendig. Hier ist alle Schuld der Vergangenheit in Elektra veranschaulicht. —

Das Material bot die Klassenlektüre. Die einzelnen Punkte brauchten nur noch einmal behufs der Verarbeitung herausgehoben und verbunden zu werden. Am Ende der Besprechung wird, wie gesagt, die Reflexion auf die eingehaltene Methode gelenkt; der Besprechung kann durch Verarbeitung eines wohlgegliederten Lesestücks von ähnlicher Gedankenbewegung vorgearbeitet sein. S. o. S. 163. 173.

Für die allerwichtigste Bemerkung halte ich vorweg diese, dass, wenn auch gewisse allgemeine, in ähnlichen Fällen wieder anwendbare Handgriffe und Merkzeichen ersichtlich werden, wovon nachher die Rede sein soll, im Besondern die Anordnung sich nur aus dem eigenthümlichen Wesen, den innern Verhältnissen der Sache selbst ergab. Es

wird auf der höchsten Stufe gerathen sein, dies dem Schtler bei jedem Aufsatz besonders einzuschärfen: dass er nicht hoffen soll, mit einer vorher fertigen Schablone durchzukommen; dass man eine zweckmässige Disposition immer nur aus der genauen Kenntniss des Gegenstandes, welcher dargestellt werden soll, gewinnen kann. Ist der gründlichen Meditation die Sache nach ihrem Umfang und Inhalt gleichsam durchsichtig geworden, so muss das Princip der Anordnung von selbst sich aufdrängen. Jeder besondere Gegenstand hat auch eine seiner Individualität entsprechende Gliederung; jedes von aussen herangebrachte Schema thut ihm Gewalt an, weil es in roher Weise seine Eigenthümlichkeit zerstört. Gesunde und natürliche und zugleich brauchbare Regeln für die Anordnung eines Stoffes aufzustellen, ist daher äusserst schwierig. Es giebt über die Disposition ein Wort von Quintilian¹⁾, das man als Motto vor jede Theorie stellen könnte: *Late fusum opus est et multiplex et prope cotidie novum et de quo nunquam dicta erunt omnia.* Und derselbe bemerkt an einer andern Stelle²⁾: *quae si certa aliqua via tradi in omnes materias ullo modo posset, non tam paucis contigisset.* *Cum nulla reperta sit causa, quae esset tota alteri similis, sapiat oportet actor et vigilet et judicet et consilium a se ipso petat.* Gewiss! Man muss die einzelnen res inventas non solum ordine, sed etiam momento quodam atque judicio dispensare atque componere³⁾; die einzelnen Punkte müssen nach ihrer Bedeutung für den jedesmaligen Zweck abgewogen werden, so dass jeder Gedanke und Abschnitt an der Stelle erscheint, wo er selbst am besten beleuchtet und getragen wird und zugleich seinerseits am besten zur Stütze und Durchleuchtung des Uebrigen beitragen kann. Das kann nur ein die jedesmaligen Verhältnisse der Aufgabe besonders erwägendes Urtheil.

Das Urtheil wächst am ganzen Unterricht; wir wollen, dass es für den hier verhandelten besonderen Fall auch dadurch heranreife, dass in einer methodischen Stufenfolge von

¹⁾ Quint. II, 13.

²⁾ Am Anfang des 7. Buches.

³⁾ Cic. de orat. I, 31. 142.

rhetorischen Uebungen, die zunächst an des Lehrers Hand angestellt werden, der Schüler seine natürliche Steifheit überwinde und allmählich die Geschicklichkeit erlange, mit eigenen Kräften zu vollbringen, was Plato so schön im Phaedrus bezeichnet: τὸ εἰς μίαν ἰδέαν συνορῶντα ἄγειν τὰ πολλαχῆ διεσπαρμένα und τὸ πάλιν κατ' εἶδη τέμνειν, κατ' ἄρθρα ἢ πέφυκε καὶ μὴ ἐπιχειρεῖν καταγνύναι μέρος μηδὲν κακοῦ μαγείρου τρόπῳ χρώμενον. —

Man wird auf der höchsten Stufe nicht mehr nach fertigen Formeln arbeiten lassen. —

Gleichwohl können die bekannten Memorialverse: Quis? quid? ubi? quibus auxiliis? cur? quomodo? quando? und quis? quid? cur? contra, simile et paradigmata testes¹⁾ nicht ganz aus dem rhetorischen Unterricht der Gymnasien entfernt werden. Sie sind erstens sehr dienliche Handhaben für die Inventio, jener für das genus historicum, dieser für den Beweis. Sie fassen einige auffällige, in einer unendlichen Menge von Fällen anwendbare τόποι zusammen; sie bieten also „sedes argumentorum, in quibus (argumenta) latent, ex quibus sunt petenda.“²⁾ Und zweitens lassen sich einzelne dieser Fragen unter Umständen auch für eine sachgemässe Disposition verwerthen. Welche sind in unserm Thema hervorgetreten? — Wie oft wird überhaupt nach Quid? quomodo? oder quis? quid? cur? eingetheilt? Man kann die in den Versen liegenden Topen immer gegenwärtig haben, um zu versuchen, ob nicht die Natur des Gegenstandes die Anwendung aller oder einiger, in dieser oder jener Verbindung gestattet.³⁾

So sehr ein detaillirter Plan für alle Themata nicht

¹⁾ Vgl. Rhetorik für Gymnasien von A. J. Hoffmann, § 27 u. § 47.

²⁾ Quintilianische Erklärung der loci (V, 10).

³⁾ Was von ihnen gilt, lässt sich von der Verwerthung der einzelnen Theile aller artificiosen Schablonen sagen. Cicero: Commutationibus et translationibus partium saepe uti necesse est, cum ipsa res artificiosam dispositionem artificiose commutare cogit. Jeder concrete Fall hat eben seine eigene Dialektik. In den Mittelclassen können sich die ersten selbständigen Disponirversuche der Schüler wohl geradezu dieser Krücken zur Bewegung bedienen; später müssen sie natürlich weggeworfen werden.

a priori beigebracht werden kann, so giebt es doch einige allgemeine Gesetze, die, wenn sie auch nicht immer die Meditation zu befruchten und zu leiten im Stande sind, doch als Kriterien dienen können, um die Zulänglichkeit des ohne sie Gefundenen zu prüfen. Und entdeckt man durch sie die Mängel, so sieht man am Ende daneben auch wohl das Richtige.

Diese Gesetze lassen sich durch Reflexion auf die Lesebuchaufsätze, sie lassen sich aus jedem fertig gestellten Übungsbeispiel herauslesen.

Zunächst dürfte die Hervorhebung des Gesetzes der Einheit von Werth sein: Alles was der Aufsatz giebt, muss in innerlichem, nothwendigem Zusammenhang mit dem Thema stehen. Nichts Fremdartiges darf den Gedankenlauf stören und unterbrechen. — Der Gegenstand gliederte sich freilich in der Meditation in Theile; dieselben müssen aber in der Arbeit durch ein festes Band unter sich und mit dem Ziel und Zweck des Ganzen verbunden sein: Der Aufsatz muss selbst ein Ganzes sein. Aristoteles¹⁾: ὅλον λέγεται οὐ̄τε μηδὲν ἄπεισι μέρος, ἐξ ὧν λέγεται ὅλον φύσει, καὶ τὸ περιέχον τὰ περιεχόμενα, ὥστε ἐν τῷ εἶναι ἐκεῖνα. καὶ τὰ μέρη συνεστάναι οὕτως ὥστε μετατιθεμένου τινὸς μέρους ἢ ἀφαιρουμένου διαφέρεισθαι καὶ κινεῖσθαι τὸ λογόν. "Ὁ προσὸν ἢ μὴ προσὸν μηδὲν ποιεῖ ἐπίδηλον, οὐδὲ μόριον τοῦ ὅλου ἐστίν. Ein solches ὅλον, aus Theilen zusammengesetzt, etwa wie der Organismus aus seinen Gliedern, soll auch der Aufsatz werden; er soll μηδ' ὀπόθεν ἔτυχεν ἄρχεσθαι μὴδ' ὅπου ἔτυχε τελευτᾶν. Plato²⁾: δεῖ πάντα λόγον ὡσπερ ζῶον συνεστάναι σώματι ἔχοντι αὐτὸν αὐτοῦ, ὥστε μήτε ἀκέφαλον εἶναι μήτε ἄπουν, ἀλλὰ μέσα τε ἔχειν καὶ ἄκρα, πρέποντ' ἀλλήλοις καὶ τῷ ὅλῳ γεγραμμένα. Diese Sätze muss man dem Schüler in der Zeit, wo er selbständig etwas fertigbringen soll, einschärfen; man muss sie ihm aber schon früher mehrfach am Concreten veranschaulicht haben: in der Periode, wo man noch mit ihm zu-

¹⁾ Met. 4 26. Post. 8.

²⁾ Phaedrus 264 C.

sammen die Arbeiten vorbereitete, aber schon begann, durch reflectirende Rückblicke auf das, was man erreicht hatte, ihn zu freier Bewegung überzuführen. Er wird angesichts solcher Forderungen den Muth nicht haben, einen Wirrwarr von ersten Einfällen dem Lehrer zu unterbreiten.

Was unser Beispiel betrifft, so wird sich zeigen lassen, dass das Alles bestimmende Ziel der Abhandlung die völlige Erkenntniss der Eigenthümlichkeit des Sophokleischen Stückes gegenüber den Choephoren des Aeschylos ist. Ein natürlicher Anfang wird daher durch den Hinweis auf den in beiden Stücken verarbeiteten Sagenstoff gebildet; ich will die Verschiedenheit der beiden Bearbeitungen zeigen; ich werde daher mit der naheliegenden Vermuthung beginnen, dass beidemale dasselbe vorliegt; so stehen sich die Gedanken des Anfangs und Endes wie zwei conträre Gegensätze gegenüber; der Anfangs- und Endpunkt einer Linie haben zu einander auch dieses Verhältniss. Die Besprechung wird gut thun, nun noch die Glieder, die Abschnitte des Weges besonders herauszuheben; und für die Niederschrift muss man fordern, dass der Schüler durch Absetzung der betreffenden Zeilen den Beweis liefere, dass er die Articulationsstellen, die Punkte, wo die einzelnen Glieder ineinandergreifen, richtig erkannt hat.

Die Divisionen und Partitionen der Inventio, das Studium des betreffenden Materials, Erinnerungen an Kenntnisse und Erfahrungen, kurz die gesammte Meditation bringt eine Reihe von Gedanken heraus, die für den Aufsatz verwerthbar scheinen; man räth dem Schüler, Alles sorgfältig zu notiren, in eine Uebersicht zu bringen und nun zu prüfen, wie weit jedes brauchbar ist. Cicero: *Multa occurrunt, quae in dicendo profutura videantur; eorum partim ita levia sunt, ut contemnenda sint; partim etiam si quid habent adjumenti, sunt nonnunquam ejus modi, ut insit in iis aliquid vitii neque tanti sit illud quod prodesse videatur, ut cum aliquo malo conjungatur* (de Or. II, 76. 308).

Es muss gesichtet werden. Unpassende Wiederholungen, breite Ausführungen des Unwichtigen müssen beseitigt werden. Das Maass der Wichtigkeit bestimmt sich nach dem

Zweck des Ganzen. Nichts nützlicher, als dies dem Schüler immer wieder einzuprägen: dass er nicht drauf los schreiben darf, sondern dass er aus dem thematischen Wort genau herauschälen muss, was die eigentliche Aufgabe ist. Er muss sich fragen: Was soll ich eigentlich? soll ich erzählen, beschreiben, beweisen. Was soll ich beweisen? Was ist *velut cardo, in quo tota causa versatur?*¹⁾ Er muss ein Ziel vor Augen haben und diesem muss er, ohne nach rechts und links abzuirren, stetig zusteuern. Der Lehrer wird Schritt für Schritt zeigen, wie in der oben skizzirten Arbeit das Ziel die ganze Bewegung der Gedanken lenkte.

Der Aufsatz muss sich von Satz zu Satz diesem Ziele nähern; er muss nach dem Princip der Entwicklung, des Fortschritts, der Steigerung organisirt sein. Das ist nach Quintilian die *potentissima, quaeque vere dicitur oeconomica totius causae dispositio*. In unserer Arbeit wird gezeigt, wie sich zuerst die Bedenken gegen die Sophokleische Namengebung aufthürmen, wie dann dies und jenes wieder abgebröckelt wird, das Gebäude wird ganz eingerissen (*ἀνασχευή*); an derselben Stelle wird ein neues aufgeführt (*κατασχευή*); es baut sich immer höher; von der Spitze blicken wir noch einmal auf die unten liegenden Trümmer unserer alten Zweifel; wir zweifeln nicht mehr. Vgl. S. 172.²⁾

Und die Anordnung muss eingehalten werden, welche den Erwartungen, der Fassungs- und Empfindungsfähigkeit eines vernünftigen und gebildeten Lesers entspricht, der sich über den Gegenstand orientiren möchte. Der Schüler muss etwa so, wie es bei einem Briefe sich von selbst ergibt, immerwährend den Gedanken im Auge haben, dass einem Verständniss suchenden Leser Aufklärung über ein Dunkeles, Unbekanntes, Streitiges zu geben sei. Nicht eher muss er von einem Punkte abgehen, als bis angenommen werden darf, dass er in der Seele des Lesers die hinlängliche Klarheit

¹⁾ Cassiodor. comp. rh. 337.

²⁾ Natürlich müssen alle hier besprochenen Gesetze auch bei der Lectüre im Auge behalten werden.

und Wichtigkeit erlangt hat; nicht breiter darf er ihn ausführen, als Hoffnung ist, Wirkung zu thun.

Manches ist für den Schreibenden klar; für den Leser aber ist es nicht flüssig und durchsichtig genug; es muss eine Explication¹⁾ hinzugefügt werden. Welchen Eindruck es auf einen Hörer und Leser hervorbringt, wenn die Gedanken nur eben hingeworfen werden und hastig von Einem zum Andern gejagt wird, beschreibt sehr schön Cic. de orat. I, 34. Cotta bemerkt nach dem explicationslosen Vortrag des Crassus über die dem künftigen Redner nöthigen Vorstudien: *Tantus cursus verborum fuit et sic volavit oratio, ut ejus vim et incitationem adspexerim, vestigia ingressumque vix viderim.* Man sah den Läufer vorbeieilen; kaum gewahrte man, wie er die Füße auf den Boden setzte; schon war er am Ziel; man hatte nicht begriffen, wie er es gemacht hatte. — Crassus hatte in seiner Rede den Vergleich mit den Schmuckgegenständen eines reichen Hauses gebraucht. Daran anknüpfend bemerkt Cotta: *In oratione Crassi divitias atque ornamenta ejus ingenii per quaedam involucra atque integumenta perspexi; sed ea contemplari cum cuperem, vix adspiciendi potestas fuit.* Man bittet, ut Crassus haec, *quae coarctavit et peranguste refertur* in oratione sua *dilatet atque explicet.* — Wo ist im obigen Beispiel über die Sophokleische Tragödie Explication angewandt? Der Punkt bleibt bei der Lectüre des rhetorischen Lesebuches im Auge.

Mit der nachträglichen Explication ist die Vorbereitung des Gedankens verwandt; sie ist gleichsam nur die vorausgeschickte Erläuterung: nicht wird erst der Gegenstand hingestellt und dann lässt man das Licht darauf fallen, sondern das Object wird gleich an die wohl präparirte, beleuchtete Stelle gertickt. Nachweis an dem zu Grunde liegenden Beispiel!²⁾

¹⁾ Vgl. Hoffmann, Rhetorik, § 48, 8. Quint. VIII, 4. 1 ff. Aristot. Top. VIII, 1.

²⁾ Das Unerwartetste lässt sich durch eine geschickte *προδίορθωσις* so einführen, dass es anstossfrei in das Gemüth des Lesers übertritt. Die antiken Redner bieten jedem einigermaßen belesebenen Lehrer ver-

Besondere Aufmerksamkeit ist den Uebergängen zuzuwenden. Sie stehen an der Articulationsstelle; ein Absatz wird sie markiren. Auct. ad Her. IV, 26.: *Transitio vocatur, quae cum ostendit breviter quid dictum sit, proponit item brevi, quid sequatur, hoc modo: mea in istum beneficia cognostis; nunc quomodo iste mihi gratiam rettulerit, accipite.* „Kann nun Orestes weder für die Hauptperson noch für den Helden des Stückes gehalten werden, so fragt sich, ob wir nicht doch vielleicht in beiden Beziehungen die Elektra an seine Stelle setzen können“. Cic. De imp. Cn. P.: *Causa quae sit videtis; nunc quid agendum sit considerate. Quoniam de genere belli dixi, nunc de magnitudine pauca dicam.* Es wird sich leicht deutlich machen lassen, dass es Weise des ausgeführten Uebergangs ist, die Gegensätze, welche die zusammenstossenden Theile beherrschen, ausdrücklich zu confrontiren.¹⁾ Daran ist die Lehre zu knüpfen, dass die gleichgeordneten Theile sich auf gegensätzliche Kategorien bringen lassen müssen (conträr oder contradiktorisch?). Aufzeigung solcher Kategorien in dem Ausgangsbeispiel, in dem jedesmaligen Lesestück.

Was erfordert nun aber näher das Gesetz des Fortschritts, das Bedürfniss und die Erwartung des Lesers? Sind nicht gewisse Verfahrungsweisen für die einzelnen Klassen von Themen von vornherein geboten? Man kann es dem Schüler nicht verdenken, dass er immer wieder sehnsuchtsvoll so fragt. Und es wäre ja auch wirklich angenehm, wenn es solche bestimmten Richtungen und festen Methoden für die einzelnen Aufsatzklassen gäbe, Regeln, die man sich einmal einprägte und für alle ähnlichen

werthbare Beispiele. Siehe z. B. Cic. in Pis. 14 *forsitan hoc quod dicitur sum, mirabile auditu esse videatur, sed certe id dicam quod sentio;* vgl. Dem. 3, 10, 18, 199; 256. Das rhetorische Lesebuch wird nicht im Stich lassen dürfen.

¹⁾ Im Uebrigen wird es gerathen sein, nach der Weisung des Cicero zu verfahren (de Orat. II, 41. 177): *interpuncta argumentorum plerumque oculus, ne quis ea numerare possit, ut re distinguantur, verbis confusa (aus einem Guss) esse videantur.*

Fälle parat hätte. Aber leider, so wird man dem Schüler gestehen, hat der Geist so bequemes Handwerkszeug nicht.

Nicht immer z. B. wird die Abhandlung eine gerade Linie einhalten können, sondern der Lauf der Linien, welche der sich bewegende Gedanke beschreibt, wird — man muss es wiederholen — schlechterdings nur von der jedesmaligen Absicht der Arbeit und den inneren Verhältnissen der Sache abhängen. Auch unser Beispiel muss es zeigen. — Es mag unter Umständen wohl sogar nöthig werden, dass man angesichts des Zieles um der Gründlichkeit und Wahrheit willen noch einmal zu neuen Ansätzen zurückbiegt. Die Lösung einer Schwierigkeit, von der man ausging, schien erreicht; plötzlich tauchen neue Widersprüche auf; die geradlinige Bewegung in die Höhe beginnt an vielleicht ganz entfernter Stelle von Neuem.

Und mag selbst die Reihenfolge der Hauptgedanken den geradlinigen Fortgang bis zu einem gewissen Ziele deutlich darstellen, so wird, wenn man die Bewegung durch die einzelnen Sätze verfolgt, dieselbe sich schwerlich durch eine gerade Linie symbolisch darstellen lassen. Jeder Abschnitt bedarf gewisser prodiorthetischer, überleitender, explizirender Zusätze, die vielfach eine rückläufige oder ausbiegende oder im Kreise sich drehende Gedankenbewegung ausmachen. Nachweis am Beispiel.

Man sollte glauben, bei historischen Berichten müsste doch die chronologische Abfolge die angemessenste Ausführung des hier verhandelten Gesetzes sein: man entwickelt etwa auf Grund der vorhandenen Umstände die Ereignisse und Handlungen aus ihren hervorbringenden Ursachen. Indessen wie oft durchbricht der innere, causale Zusammenhang der Ereignisse die chronologische Folge! Nicht immer wird die bisherige Richtung der Entwicklung in der unmittelbar folgenden Zeit fortgesetzt; nicht immer ist der Anfang zu einer nach einer bestimmten Seite weitergehenden Bewegung in der nächsten Zeit vorher zu suchen. Man wird Abschnitte bilden, aber man kann offenbar nicht eine Reihe von Erscheinungen einfach nach der Zeitfolge quer durchschneiden; man würde allzu oft das, was innerlich zusammengehört, trennen,

denn die aufeinanderfolgenden Entwicklungsreihen schieben sich häufig so ineinander, dass das Neue schon beginnt, sich zu einer selbständigen Gestalt herauszuarbeiten, ehe noch das Alte gänzlich abgestorben ist. Und häufig wird die in der Zeit verlaufende Sache auch übersichtlicher, für den Leser bequemer zu begreifen, wenn man sich nicht an die chronologische Ordnung bindet: man scheidet vielleicht eine Haupthandlung von Nebenhandlungen; erstere führt man bis zu dem Punkte, wo die Nebenhandlung einmündet; nun holt man kurz den bisherigen Verlauf nach. Die erforderlichen Beschreibungen müssen eingeflochten werden; man steht in der Zeit stille.

Fertige, zu allseitiger Verwerthung brauchbare Schablonen giebt es auch für die Anordnung von Argumenten nicht (Quintilian¹⁾): *Quaesitum est, potentissima argumenta primo ne ponenda sint loco, ut occupent animos an summo, ut inde dimittant an partita primo summoque. Quae prout ratio causae cujusque postulabit, ordinabuntur, uno ut ego censeo excepto, ne a potentissimis ad levissima decrescat oratio.* Ja, bei demselben Gegenstand ist, je nachdem, was man erreichen will, Verschiedenes gleich sehr möglich: *Cujus rei ut cetera exempla praeteream, Demosthenes quoque atque Aeschines possunt esse documento, in judicio Ctesiphontis diversum secuti ordinem: quum accusator a jure, quo videbatur potentior, coeperit, patronus omnia vel paene omnia ante jus posuerit, quibus judicem quaestioni legum praepararet. Aliud enim alii docere prius expedit.*

Im Ganzen ist Anfang und Ende einer fortschreitenden Bewegung durch Gegensätze bestimmbar; in dem zu Grunde liegenden Aufsatz sind mehrere Beispiele; sie sind leicht zu erkennen.

Allgemeine Gesetze schliessen sich daran.

Man wird es besonders sagen und an vielen concreten Fällen veranschaulichen müssen, dass den Schlüssen die Praemissen, dem Abgeleiteten das Prinzipielle und Constitutive, der *λύσις* die *πλοκή* vorangehe, dass, ehe

¹⁾ V, 12. 14. VII, 1. 2.

man eine Ansicht, z. B. die Kritik einer Sache vorträgt, diese selbst, der Thatbestand dem Leser gezeigt und bestimmt werden muss; dass wir uns vom Naheliegenden zum Entfernteren, vom Bekannten zum Neuen, vom Leichten zum Schweren, vom Namen zur Sache, von der Oberfläche in die Tiefe, vom Schein zum Sein zu wenden pflegen; dass wir von den Anlagen zu ihrer Entwicklung übergehen, von dem Berechtigten zu seiner Ausartung; dass wir mit Tasten, Suchen anfangen, dass feste Ergebnisse das Ziel sind; dass wir, nachdem vieles Einzelne behandelt ist, zuletzt zusammenfassen und recapituliren.¹⁾

Andere Gegensätze sind nach dem jedesmaligen Zweck zu variiren. Wir gehen so oft vom Unbedeutenden, Kleinen zum Wichtigem und Grossen, vom Engeren in's Weite, vom Aeusseren in's Innere, vom Dunkeln zum Klaren, vom Unbestimmten zum Bestimmten — wie umgekehrt. Synthetische und analytische Methode wechseln fortwährend.²⁾ Einmal verschaffen wir uns erst sichere Grundlagen und gehen dann zum Zweifelhaften; dann gehen wir auch wieder vom Zweifel zur Sicherheit. Das Positive oder Negative, das Falsche oder Wahre kann zuerst genommen werden. Wir gehen von Widerlegung zu Beweis; wir steigen aber auch, nachdem das Richtige bewiesen ist, zur Abwehr der Einwände. —

Und gleichwohl trotz aller Buntheit der Formen wird es vielfach möglich sein, von dem besondern Gange, den eine Arbeit eingehalten, in einem daran gelegten ähnlichen Aufsatz unmittelbar einen Gewinn zu ziehen. Hierin liegt ein neues Moment für die Erspriesslichkeit eines propädeutisch-rhetorischen Schullesebuchs. Ich denke: man wird es ohne Weiteres überblicken, wie weit in's Besondere hinein

¹⁾ Cic. de Inv. I, 52. 98: *ἀνακεφαλαίωσις*, per quam disperse et diffuse dicta unum in locum coguntur et reminiscendi causa (auch zu compacterer Wirkung) unum sub adspcetum subjiuntur.

²⁾ Vgl. Plato Gorgias 474 D. ff. Cic. de orat. III, 7 ff. oder 45, 178 ff., Cato major.

der Aufsatz über die Elektra und die daran gereihten Reflexionen in folgenden zwei Bearbeitungen direkt verwertet sind.

1. Thema: Hat Otfried Müller Recht, wenn er behauptet, dass die Handlung in Sophokles' Antigone sich eigentlich nicht um die Antigone, sondern um Kreon drehe?

Schema des Gedankengangs: I. Otfried Müllers Ansicht. Gründe derselben: 1) Antigone tritt in der Mitte des Stückes ab. 2) An Kreon tritt jedes Moment der Handlung heran. 3) Er beschäftigt uns bis zuletzt.

Ergebniss: Müller scheint Recht zu haben.

II. Bedenken gegen seine Annahme: 1) Würde dann der Dichter das Stück wohl Antigone genannt haben? 2) Antigone ist die Rolle des Protagonisten. 3) Antigones Charakter ist mit viel grösserer Liebe behandelt, erweckt mehr Sympathie. Der beschränkte eigenwillige, niedrig misstrauische Kreon hebt sich im zweiten Theil nur gerade so viel, um das Interesse hervorzurufen, welches die nöthige Unterlage für das Mitleid ist, das er am Ende erwecken soll.

Ergebniss: Die Müllersche Ansicht ist zweifelhaft. Ist vielleicht Antigone die Heldin, Kreon die Hauptperson? Vgl. Anm. zu S. 175.

III. Der Einwand, der sich gegen die Annahme, dass Antigone Heldin und Hauptperson ist, erhob, lässt sich beseitigen: Was an Antigones Standpunkt Beschränktheit, Irrthum und Uebertreibung war, ist durch ihren Tod abgethan. Es erhebt sich triumphirend die Idee, welche sie vertrat, in verklärter Gestalt. Der Schauspieler, welcher ihre Rolle spielte, tritt als Teiresias auf. Bis zuletzt haftet das Interesse an ihrer That und ihrem Schicksal.

2. Thema: Sollen wir uns wie Horaz mehrfach empfiehlt mit einem mittleren Lebenslose bescheiden?

I. Die Ansicht des Hraz. Sammlung der belegenden Stellen. Allerdings spricht dafür Manches. Aufzählung der Vortheile 1) äussere (Sicherheit gegen jähen Schicksalswechsel; gegen die invidia der Menschen und ihre Ausbrüche)

2) innere (positiv: Gemüthsruhe; und: es fehlen grosse moralische Versuchungen, es fehlen die Aufregungen des Ehrgeizes, der Geldgier).

II. Den Vortheilen stehen folgende Nachtheile und Gefahren gegenüber: im engen Kreis verengert sich der Sinn. Quietismus, Philisterei, Verweichlichung. Es fehlt die Begeisterung.

III. Die Selbstbescheidung gewährt doch keine Garantie für die Vermeidung der von Schicksal und Menschen zu befürchtenden Schläge. Es kann der Friedlichste nicht ruhig bleiben, wenn es dem bösen Nachbar nicht gefällt (Sokrates, Renclin u. s. w.). Und ist dann keine Widerstandskraft vorhanden, so ist auch das äussere Unglück noch grösser. Die Kräfte können nur im muthigen Ringen gestärkt werden. —

Was die Einleitung anbetrifft, so geht es den meisten Schülern ähnlich wie dem Lehrer des Tacitus, Julius Secundus. Als er noch Schüler war, musste er traurig seinem Onkel Julius Florus gestehen, *tertium jam diem esse, quod omni labore materiae ad scribendum destinatae non invenerit exordium*. Und doch: in den meisten Fällen ist gar keine Einleitung nöthig. Was fehlt, wenn ich in der Charakteristik des homerischen Diomedes gleich so einsetze: Folgendes erfahren wir aus Homer vom Diomedes. Er war der Sohn des Tydeus. Dieser war aus Aetolien nach Argos gekommen und hatte eine Tochter des Adrast geheirathet? — Dass es sich so verhält, kann man den Schülern, die an sinnlos weit-schweifigen Einleitungen viel Zeit und Kraft unnütz verschleudern (vgl. S. 149), nicht oft genug zum Trost, zur Erleichterung und inneren Klärung sagen.

Ein ander Mal ist die kurze Bezeichnung dessen genügend, was man vorhat: *τὸ ἀναγκαιότατον ἔργον τοῦ προοιμίου καὶ ἴδιον τοῦτο δηλῶσαι τί ἐστὶ τὸ τέλος οὐ ἔννεκα ὁ λόγος*. Z. B.: Ich habe die Absicht, die Frage zu beantworten, welche Aenderung in der Lage der Dinge man bei dem Uebergang von der ersten zur zweiten Olynthischen Rede des Demosthenes anzunehmen hat. — Ueberhaupt drängen nur zwei Motive zu einer ausgeführteren Einleitung. Entweder die Behandlung der Sache macht Erörterungen über vorbereitende,

Grund legende Vorfragen und Voraussetzungen nöthig. Oder das Bedürfniss des Lesers erheischt es, dass er zu dem fremdartigen Gegenstand auf eine bequeme und Interesse erweckende Weise erst herangeführt werde: Der Gegenstand liegt zu weit ab, um aus einem Zustand mittlerer Bildungsinteressen auf leichte Weise den Sprung zu machen.

Sachliche Voraussetzungen enthält der Wortlaut und Sinn des Themas vielfach; vielfach, meine ich, ist das Thema gar nicht verständlich, wenn man nicht einen oder mehrere Gedanken vorausschickt, aus denen es gewissermassen erst herauswächst. Die Meditation wird durch eine Art analytischen Verfahrens diese Unterlagen des eigentlichen Themas aussondern müssen. Wenn ich die Frage stelle: Weshalb hatte der Graf Caylus Recht, die Episode vom Thersites aus der Reihe seiner homerischen Gemälde fortzulassen? so wird die Analyse des Themas eine ganze Reihe von Sätzen erst aneinander reihen müssen, ehe das Thema auch nur verständlich ist. Schliesslich kommt eine Einleitung heraus, die etwa so verläuft: Lessing sucht bekanntlich im Laokoon das eigenthümliche Wesen der Poesie und Malerei zu ergründen. Er nimmt dabei bedeutende Schriften der Zeit, die diesen Gegenstand berühren, zum Ausgangspunkt für dialektisch-kritische Erörterungen, welche allmählich die richtigen Erkenntnisse hervortreiben. Eine der zu Grunde gelegten Schriften ist die des Grafen Caylus —, in welcher der Vorschlag gemacht wird —. Weggelassen wird —. Lessing billigt es. Es ist die Aufgabe der folgenden Zeilen —. Wie verhält es sich doch bei Homer mit diesem Thersites? Auch diese Vergegenwärtigung des homerischen Sachverhalts gehört mit zur Einleitung, ebensogut wie die *narratio* der Alten vor der *argumentatio*, wie bei Aufsätzen, die ein Problem zu lösen beabsichtigen, die Einführung und Verflechtung der Aporie mit zur Einleitung gehört.

Auch gewisse, für die folgende Beweisführung nöthige Begriffsbestimmungen gehören einer Einleitung an, die durch die inneren Bedürfnisse der Sache hervorgetrieben ist: Sokrates' Rede über den *ἔργος* in Platos Phaedrus zeigt sich gerade darin methodischer als die des Lysias, dass er *ὠρίσαστο*

ἔρωτα ἀρχόμενος τοῦ λόγου καὶ πρὸς τοῦτο ἤδη συνταξάμενος πάντα τὸν ὕστερον λόγον διεπεράνατο.

Was es für Schüler heisst, den Bedürfnissen des Lesers genügen, wird man am besten an wirklich durchgearbeiteten Einleitungen zu Schüleraufsätzen besprechen können. Z. B. Thema: Max Piccolomini. Es ist bekannt, welches eigenthümliches Verhältniss Schiller zu dem Helden seiner Tragödie Wallenstein hatte: während der ganzen dichterischen Arbeit stand er ihm mit einer gewissen Kälte gegenüber (Explication); und auch die andern Personen aus dem Pilsener Kriegslager konnten des Dichters Herzenstheilnahme nicht gewinnen; nirgends ein Karl Moor, ein Marquis Posa oder eine Maria Stuart und Jungfrau von Orleans. Da schuf er für seine innersten Gemüthsbedürfnisse mitten in die grossen historischen Verhältnisse hinein die Nebentragödie Max — Thekla. Für den jungen Piccolomini ist er nun mit mehr als bloss künstlerischer Wärme interessirt, für ihn hat er eine menschliche Neigung. In seinen Charakter sich vertiefen, heisst Schiller selber näher rücken. Es ist die Aufgabe der folgenden Zeilen. —

Thema: Wie kommt der Shakespearesche Brutus dazu, an der Verschwörung gegen Cäsar Theil zu nehmen? Wenn sonst Männer sich in politische Verschwörungen gegen einen Machthaber verwickeln, so pflegen sie von persönlichem Hass getrieben zu sein; sie finden sich etwa zurückgesetzt; sittliche Bedenken stören sie nicht; ihr Temperament ist heftig und leidenschaftlich. Nichts von alledem trifft bei dem Shakespeareschen Brutus zu. Es muss interessant sein, die eigenthümlichen Motive dieses Menschen kennen zu lernen.

Thema: Warum will Brutus nicht zugeben, dass sich die Verschworenen durch einen Eid verbinden? In Shakespeares Stück schwören die Verschworenen nicht, obwohl sie danach heissen; es wird nicht etwa bloss vergessen; nein Brutus lehnt in ausführlicher Rede den Eid ab. Wir hören mit Erstaunen, wie der ernste Brutus gering-schätzig, ja verächtlich vom Eide redet. Die Sache scheint eingehenderer Betrachtung werth.

Es muss an solchen Beispielen Verständniss für die einfachsten und bedeutsamsten Vorschriften der Alten gewonnen werden. Lassen wir nur Cicero sprechen ¹⁾: *Connexum ita sit principium consequenti orationi, ut non tanquam citharoedi prooemium affectum aliquod, sed cohaerens cum omni corpore membrum esse videatur. Et attentum monent Graeci ut principio faciamus judicem et docilem; animus auditoris constituitur ad audiendum. Postremum soleo cogitare, quo utar exordio. Nam si quando id primum volui, nullum mihi occurrit nisi aut exile aut nugatorium aut vulgare aut commune. Tota causa pertentata atque perspecta, locis omnibus inventis atque instructis considerandum est, quo principio sit utendum. — Nec est dubium, quin exordium dicendi vehemens et pugnax non saepe esse debeat. Tantum impelli primo judicem leviter (oportet), et jam inclinato reliqua incumbat oratio.*

Die Lehren vom Schluss werden gleichfalls aus dem concreten Lese- und Aufsatz-Beispiel gewonnen, nachdem früher oftmals ohne Reflexion Aufsätze an des Lehrers Hand zum Schluss gebracht worden sind. —

Wie weit die theoretischen Belehrungen wirklich in das Besitzthum der Schüler übergegangen sind, wie weit sie Frucht gebracht haben, zeigt jeder Aufsatz, den sie abgeben. Was ihnen noch fehlt, bemerkt der Lehrer bei der Correctur. Alte Lehren, gegen die gefehlt ist, werden von Neuem eingeschärft; neue Unterweisungen schliessen sich an. ²⁾

Es wird die stilistisch-rhetorische Ausbildung erreicht, wie es die Alten wussten, *imitatione, arte, exercitatione.* Zu

¹⁾ Vgl. die Hauptstellen: Cicero, de Orat. II, 78 ff. Quint. IV, 1.

²⁾ Eine besondere Aufmerksamkeit ist hier den „Absätzen“ zu widmen; sie sollen ja die „Articulationsstelle“ bezeichnen; hier soll in den „Uebergängen“ Gegensatz auf Gegensatz stossen, so wie die einzelnen Gedankengruppen dadurch sich sondern. Hier treten Fehler der Anordnung und des Denkens am greifbarsten heraus. Eben liegt vor mir eine interessante Stelle dieser Art folgenden Wortlauts: Eben so wenig wie der Apotheker (in Goethes Hermann und Dorothea) ein unparteiischer Richter über die Vorzüge und Nachtheile des Alten und Neuen, ist er im Stande, die Beweggründe der Menschen zu durchschauen.

Grunde liegt die Lectüre und Verarbeitung deutscher prosaischer Musterstücke, die in stufenmässiger Folge ihren Stoffen nach dem sonstigen Gesichtskreis der jedesmaligen Klasse naheliegen, die sich der Form nach für diejenigen Uebungen, welche den einzelnen Standpunkten zufallen, zu Vorbildern, sowie für die betreffenden rhetorischen Belehrungen zu Unterlagen eignen. Diese Musterstücke sind enthalten in einem Schullesebuch.

Es zerfällt in zwei Haupttheile, eins hat hervorragend stilistische, das zweite logisch-rhetorische Zwecke. Das erste ist für die Klassen bis Ober-Tertia; das andere für die oberen Klassen bestimmt.

Beim Uebergang nach Sekunda ist ein Einschnitt, der sich auch sonst markirt. Von der lateinischen Grammatik fällt in das Unter-Gymnasium die Formenlehre und ein Abriss der Syntax, der sich an die für das Schriftstellerverständnis unumgänglichsten Regeln hält. Die systematische Ausfüllung der gebliebenen Lücken fällt dem Ober-Gymnasium zu. Man wechselt wohl gar die Grammatik. Im Griechischen liegt in dem Obergymnasium die Syntax und die homerische Formenlehre: mit der letzteren ein erster Versuch sprachvergleichender und historischer Betrachtung. Das Unter-Gymnasium absolvirt das Allernothdürftigste der schulmässigen Geschichte; das Ober-Gymnasium nimmt dieselben Gegenstände in wissenschaftlicherer Weise wieder auf.

Ich benutze und steigere nur einen vorhandenen Gegensatz, wenn ich den Klassen bis Ober-Tertia stilistische, den oberen rhetorische Aufgaben vindicire.

Die Aufsätze sollen erst in Quarta beginnen.

In Sexta und Quinta wird man es mit Dictaten zu thun haben, die die Regeln der Orthographie und Interpunction festzumachen streben. Lesestücke wird man natürlich auch vornehmen, schon damit der Schüler allmählich überhaupt vernünftig lesen lerne; damit er lerne, *ubi suspendere spiritum debeat, quo loco distinguere, ubi claudatur sensus, unde incipiat, quando attollenda vel summittenda sit vox, quid quoque flexu quid lentius celerius concitatus lenius dicendum.* Der Lehrer liest vor, der Schüler nach. Man

muss darüber nicht verdriesslich werden. Macht man mit diesen Uebungen nicht Ernst, so kann man sich freilich nicht wundern, wenn die Primaner, wenn Erwachsene nicht lesen können. Das Gelesene wird mündlich nacherzählt. Sonst mag man noch für direkt stilistische Zwecke Uebersetzungen kleiner lateinischer Fabeln und Geschichten machen lassen; Orthographie und Interpunction finden auch hier ihre Berücksichtigung. Die Anfertigung deutscher Aufsätze ist den Schülern der Sexta und Quinta noch nicht zuzumuthen.¹⁾

In Quarta beginnen die „Aufsätze“; wie es scheint, ein stolzer Schritt. Nicht so stolz, wenn man näher erwägt, was gemeint ist. Nichts weiter wird verlangt, als dass der Schüler eine Geschichte, nachdem er sie hin änglich verstanden hat, in der Classe mündlich wieder erzählt, wie in Quinta; der Lehrer corrigirt das Verfehlt; er erzählt auch wohl selbst noch einmal in andern Wendungen; die Interpunction wird mündlich eingeschaltet; die Wiedererzählung geschieht zunächst so oft, bis sich die Geschichte fast zu einer festen Form crystallisirt hat. Dann schreibt sie der Schüler nieder, zunächst unter der Leitung des Lehrers, in der Classe selbst. Es muss auf die äusserste Accuratesse gehalten werden. Am Ende des Quartanercursus ist der Schüler wohl so weit, dass er eine kurze Geschichte, nachdem sie nur einigemal wiedererzählt ist, auch zu Hause aufschreiben kann. Liegt sie im Brouillon vor, muss sie erst noch einmal von dem Lehrer revidirt werden. Durch nichts wird im deutschen Unterricht so viel gestündigt, als durch Ueberstürzung, als dadurch, dass man zu schnell weiter will. Da hapert's denn in Prima noch am Einfachsten. In Quarta sollte man sich dabei begnügen, nur reproduciren zu lassen, nur kleine Geschichten.

In Tertia wird auch nichts weiter verlangt, als Reproduction. Die Geschichten können etwas complicirter, länger werden. Man erzählt vielleicht allmählich nur einmal und sieht, wie es wird. Man lässt längere Geschichten verkürzen, in Uebersichten zusammenfassen, die wesentlichen Punkte, die Hauptsachen herauschälen. Man ver-

¹⁾ Circul.-Verf. des preuss. Unterrichts-Minist. v. 13. Dec. 1862.

sucht es, Selbsterlebtes erzählen zu lassen; gut wird es dann sein, wenn der Lehrer dabei war, damit er die das Schreiben vorbereitende Besprechung mit Nutzen leiten, damit er das Verhältniss des Wortes zur Thatsache richtig beurtheilen kann. Kleine Beschreibungen, Schilderungen werden dazu kommen. Auch hier muss der Schüler, wenigstens zunächst nicht, sich selbst überlassen sein. Der Lehrer muss schon die Beobachtung des darzustellenden Gegenstandes lenken und schärfen. Ganz anders wird der Schüler den Spaziergang aus der Pappelallee in den Buchenwald an einem heissen Sommertage oder eine Wasserfahrt zu schildern wissen, wenn der Lehrer mitging und mitfuhr und bei der Präparation des „Aufsatzes“ den berichtenden Vortrag der besseren Schüler aus seiner eigenen Erinnerung anzufrischen und zu ergänzen vermag. Sollen sie eine Winterlandschaft, eine Waldmühle, den Bahnhof vor Abgang des Zuges beschreiben, so mag der Lehrer seine Tertia hinausleiten, schon draussen auf dieses und jenes aufmerksam machen, die Augen öffnen, mit ihnen Materialien sammeln, um sie dann in der Classe zur geschickten Verwerthung zu führen. — Lehrer und Schüler werden es gern sehen, wenn das Lesebuch Beschreibungen und Schilderungen ähnlicher Gegenstände bietet, deren Auffassung, Anordnung und Sprachweise als Vorbild gelten kann, die auch geradezu selbst reproducirt werden können. Gelegentlich wird man auch schriftliche Uebersetzungen für die stilistische Uebung nicht verschmähen. — Man verfälle aber nicht darauf, von den Schülern „freie Arbeiten“ zu verlangen; man lasse sie nicht — in zusammenhängenden Aufsätzen wenigstens nicht — reflectiren, argumentiren; das Alter eignet sich für beides noch nicht aus den von Ph. Wackernagel (vgl. S. 108) bezeichneten Gründen. Den Vers quis? quid? ubi? quibus auxiliis? cur? quomodo? quando wird man in der S. 179 angegebenen Weise benutzen können.

Mit Secunda treten wir in die reflectirende, argumentirende Periode; ein Hauptgewicht fällt auf die Vorbereitung, Auffindung, Zusammenstellung und Einübung der logisch-rhetorischen Gesetze, die für Inventio und Dis-

positio verwerthbar sind. Die Arbeiten der Schüler wachsen allmählich zu immer grösserer Selbständigkeit heran; am Ende sollen sie befähigt sein, eigne Gedanken sprachrichtig und wohlgeordnet vorzutragen. Stilistische Uebungen sind nicht zu vernachlässigen; d. h. man soll Uebersetzungen, blosser Referate und Reproduktionen, Entwicklungen über Allbekanntes und Selbstverständliches nicht verschmähen, um die formale Darstellungsfähigkeit, den Sinn für geschmackvolle Wortwahl, übersichtlichen Periodenbau, geschmeidige Satzverbindung noch weiter zu entwickeln: man repetirt ja auch sonst die früheren Klassenpensum und lässt das auf niederen Stufen Errungene nicht wieder untersinken. —

Jeder Klasse fällt wieder dem Stoffe nach das zu, was mit dem sonstigen Unterricht in Zusammenhang steht; das Lesebuch berücksichtigt das Classenpensum; die mündlichen Berichte, wie die Aufsätze halten sich gleichfalls daran (vgl. übrigens Cap. 17). Dabei muss mindestens von Obersecunda ab auf die hinlängliche Verarbeitung der lateinischen Prosalectüre durch lateinische Rede- und Schreibübungen gerechnet werden können, so dass die deutschen Lese-, Sprech- und Schreibaufgaben mehr auf die übrigen Objecte Rücksicht nehmen dürfen.

In formaler Beziehung findet natürlich die Vertheilung nach den Graden der Schwierigkeit und Freiheit statt. Was die Aufsätze anbetrifft, so werden die untern Stufen den Uebergang und die Vorbereitung zu den selbständigen Productionen des letzten Jahres anstreben müssen; aber es würde ungeschickt und schädlich sein, wollte man in unruhiger Beweglichkeit schon in Secunda freie Gedankenentwicklungen verlangen, wollte man die Schüler schon hier anhalten, dialektisch zu grübeln und an kniffligen Denkschwierigkeiten sich abzuprüfen. Sie sollen vielmehr, was gut und schön liegt, in ihrer Rede — freilich in nicht minderer Ordnung und Gründlichkeit — vortragen.

Aber auch bei den Aufgaben einer ruhig betrachtenden wie darstellenden Art wird, wenn sie nicht Reproduktionen des vom Lehrer vorgelesenen Textes sein sollen, allmählich der Blick der Schüler auf die vollständige Sammlung des Stoffes,

für Sichtung und Anordnung geschärft und reif gemacht werden müssen. Er muss aus der Blödigkeit und Befangenheit so weit heraustreten, dass er wirklich sieht, was ihm in Lectüre und Leben vor Augen liegt, dass er das Wichtige vom Unwichtigen, das Wesentliche vom Unwesentlichen, die verschiedenen Grade der Bedeutung, die dem Einzelnen zukommen, unterscheiden lernt. Mittel: Classenlectüre und Aufsatzvorbereitungen. Die Correctur wird ihm zeigen, wie vieles Wichtige er noch übersehen, wie er vieles, was verschieden ist und nicht zusammengehört, nicht gehörig gesondert, wie unpassend er gruppirt, wie sachwidrig er aufgebaut hat — und wie er es besser machen kann.

Für Beweisführungen wird zu Anfang in Untersecunda die Chrienformel ihre Dienste thun; allmählich muss sich der Schüler in der Darstellung ihrem Bann entwinden; er muss in freierer Weise über die in ihr aufgezählten *τόποι* verfügen, wenn sie ihm auch noch für Inventionszwecke Dienste leisten.

Im Anfang macht man ihm an den Schulaufgaben die richtige Weise der Anordnung vor und weist sie in den Lesestücken auf; später gewinnt man sie im Gespräch mit ihm; dann richtet man die Reflexion auf die logischen Kategorien und Gesetze, die in dem Gange der Darlegung zum Vorschein kommen; man sammelt die Gesetze und verbindet sie. Die logischen Reflexionen und Terminologien mögen im Ganzen für Prima aufgespart bleiben. —

Durch den Aufsatz soll allmählich eine immer wirksamere Direction und Controle über die Privatlectüre ausübt werden. In der Classe kann der Lehrer selber darauf halten, dass alles Wichtige gesehen und dem Geist eingeprägt wird, dass die Hauptsachen besonders hervortreten. In dem Maasse, als sich der Schüler dem Abgang nähert, muss er immer mehr lernen, auch selbständig in sicherer und geeigneter Weise zu studiren. Den Typus muss die Classenlectüre vormachen. Legt man dann in den oberen Klassen, nachdem lange genug vorgemacht ist, an eine aufgegebenen häusliche Lectüre ein Thema, das den vorliegenden Lesestoff für einen bestimmten Gesichtspunkt zu verwerthen fordert,

so muss der Schüler allmählich in die Freiheit hinein wachsen, in die er bei der jetzigen Lage der Dinge vielfach unvermittelt hineingestossen wird.

Er muss angesichts des Themas sein Lesen ganz anders einrichten lernen; die fahrige und hastige Art, die schnell die Sachen durchjagt, um mitreden zu können, die mehr Näscherei als Nahrung sucht, wird so mit der Zeit aufhören; er muss ganz intensiv auf alles Bezügliche achten; Sorgfalt und Eindringlichkeit stehen unter einer wirksamen Zucht; sein Lesen wird wirklich eine Arbeit, die keine Zerstreung auf tausenderlei Nebengedanken, die keine träumerische Lässigkeit gestattet. Wächst der Schüler unter diesem Zuchtmittel so weit heran, dass man ihm zuletzt geradezu die Ausnutzung einer in der Classe nicht weiter präparirten häuslichen Lectüre für naheliegende Gesichtspunkte zumuthen kann, so wird er zuletzt in ernstem und eigentlichem Sinne für den Abgang reif sein, reif zum Universitätsstudium, reif für jede sonstige selbständige Weiterbeschäftigung.

Der Primaner mag an der Lösung von Problemen, die der Unterricht in natürlicher und gesunder Weise hervorreibt, sein Denken üben. Nachdem man ihm in Unter-Prima an Beispielen die nöthige Anleitung gegeben und aus der praktischen Ausführung in rückwärts gewandter Betrachtung gewisse allgemeine Fingerzeige und Handgriffe zum Bewusstsein gebracht hat, wird der Lehrer, dem darum zu thun ist, seine Unterstützung immer entbehrlicher zu machen, ihn auch selbständig versuchen lassen, eine Aporie methodisch aufzulösen: er gebe anfänglich ein ganz ähnlich gestaltetes Musterbeispiel (vgl. S. 187 fg.); aber es muss dies Hilfsmittel allmählich entbehrlich werden. —

Man beginnt mit dem Concreten und steigt zu dem Abstracten auf. Aristoteles: *τὴν γυμνασίαν ἀποδοτέον τῶν μὲν ἐπακτικῶν πρὸς νέον, τῶν δὲ συλλογιστικῶν πρὸς ἔμπειρον*. Begriffe werden gefunden, Charakteristiken werden entworfen, Sätze werden bewiesen zunächst nach inductiver, später mit allmählicher und immer mehr wachsender Heranziehung der deductiven Methode. Die Operationen mit leichten Begriffen kann man vorzugsweise nach

Unter-Secunda, die mit ruhig zu entwickelnden Sätzen, die keinen Streit suchen, nach Ober-Sekunda legen. Das Leichtere eignet sich aber auch für höhere Stufen, wenn des Lehrers leitende Hand sich mehr zurück hält.

Mit der Zeit wird man die hauptsächlichsten Lehren der auf die Uebungsaufsätze anwendbaren Logik bekannt gemacht und angeeignet haben; auf der höchsten Stufe wird man endlich auf Sammlung und Verbindung der zerstreuten philosophischen Elementarbegriffe denken müssen.

Ob man nun noch eine besondere philosophische Propädeutik nöthig hat?

Man hat an eine solche gedacht, um die Kluft zu überbrücken, welche die Schule von den Universitäten trennt. Bemerkbar ist diese Kluft. Immer lauter klagen die Universitätslehrer bei denen, die ihnen die Schule zuliefert, über Mangel an tiefer und gründlicher Vorbildung, an gewandter Denkbeweglichkeit, an ausgiebigem, wissenschaftlichem Eifer, an ernster Selbstthätigkeit, an zuverlässiger Fähigkeit sich selbst zu beschäftigen. Und wenn man sich selbst gewisser Geister erinnert, die durch das Examen gegangen sind, und sich noch einmal ihre Fähigkeit vergegenwärtigt, fremde Gedanken zu fassen und eigene flüssig zu machen und zu gestalten, so muss man gleichfalls Bedenken haben, ob es ihnen gelingen mag, einen Vortrag, der alle Brücken der prüfenden und zurechtleitenden Sokratik abbricht, nutzbar in sich aufzunehmen und innerlich zu verarbeiten, bei häuslicher Benutzung wissenschaftlicher Bücher ohne Leitung in selbsteigenem Interesse auszuhalten, sich nicht zu verirren und zu zersplittern, sondern stetig und regelmässig fortzuschreiten. Hie und da dringt auch wohl zu den Ohren der alten oder neuen Lehrer der Klage von einem armen hilflosen und unselbständigen Kerl, der am Ende des ersten, auch wohl der folgenden beiden Semester ehrlich, aber bejammernswerth gesteht, das Gebotene nicht verarbeiten, mit den langen Ferien doch so gar nichts anfangen zu können. In ihm ist die Kraft nicht völlig entwickelt worden, auch ohne die Schablone des Stundenplanes und die Notizen seines Aufgabenbuches in freierer Weise an seiner Bildung thätig zu sein. Er soll sich

nun selbst regieren, nach eigenem Ermessen die Arbeitsstunden des Tages füllen, Vorträge und Lectüre für sich ausnutzen, aufsteigenden Problemen nachdenken, das zu ihrer Lösung nöthige Material selbst beibringen: er sehnt sich zurück nach der von dem Classenordinarius entworfenen Zeiteintheilung, nach den regelmässigen Präparationen auf höheren Orts ausgewählte Schriftsteller, nach den periodisch wiederkehrenden Terminarbeiten.

Man hat, um die Kluft zu überbrücken, um dem jungen Menschen die gehörige Vorbildung zu geben, die ihn in die sinnvollere Behandlung der Spezialfächer überleitet, auf die sogenannte „philosophische Propädeutik“ zurückgegriffen. Unter dem Namen kann man viel verstehen; vielleicht auch das, was ich in Verbindung mit den Bemühungen um den deutschen Aufsatz als nützliche Denkschule oben kurz charakterisirt habe.

Gewöhnlich aber wird unter diesem Titel in einer oder zwei besonderen Stunden auf der höchsten Stufe die Erklärung der logischen Elemente des Aristoteles geübt. Ich bin wahrhaftig dem Aristoteles nicht abhold und glaube von den in seiner Philosophie für Klärung und Schulung des Geistes wirksamen Kräften nicht gering zu denken. Aber ich finde nicht, dass die philologische Interpretation der betreffenden griechischen Textesstücke das leistet, was man erwartet. Zumal wenn dieselbe von Lehrern gehandhabt wird, die selbst wenig oder gar keine philosophische Bildung haben und die Unterrichtsstunde, die einmal da ist, mit einigen nur halb richtigen, öden und geschmacklosen Paraphrasen der bekannten, feinsinnig zusammengestellten Sammlung der aristotelischen Elemente zubringen. Denn nach diesen greifen sie am liebsten: scheinen diese doch nichts weiter von ihnen zu verlangen, als die gewöhnlichen exegetischen Handgriffe, die ihnen nun allerdings in dem Schulleben allmählich geläufig geworden sind.

Wir haben es auf eine etwas radicalere Kur abgesehen. Alle Arbeiten und Belehrungen, welche sich an die deutsche Lectüre und die deutschen Aufsätze der oberen Klassen anlehnen, sollen der Ueberbrückung

der beklagenswerthen Kluft zwischen den Anforderungen der Schule und der Universität und des Lebens dienen. Alles ist, wie man gesehen haben wird, darauf angelegt, den Jüngling allmählich von der Leitung frei zu machen, Alles, ihn zu lehren, selbst zu lesen, selbst zu studiren, das Gehörte und Gelesene in selbst-eigener Arbeit zweckmässig auszubeuten. Wir wollen ihn in der inductiven und deductiven Methode, im Definiren, Distinguiren und Combiniren, in der Divisio und Partitio, in der Aufstellung und Lösung von Problemen, in der sorgfältigen Lectüre von Büchern, in zweckbestimmtem Excerptiren, urtheilsvollem Sichten und Gruppiren nach methodischem Stufengang von Unter-Secunda an getübt wissen. Und wir glauben, wenn nur der Gegenstand ernstlich in Angriff genommen würde, dass es möglich wäre, durch gehörige Ausnutzung der für die Privatlectüre der obersten Klasse im lateinischen und deutschen Aufsatz enthaltenen Zuchtmittel zu einer solchen Beschränkung der für Klassenlectüre angesetzten Stunden zu gelangen, dass nicht bloss für unsere dialektischen Uebungen, die schon von Aristoteles in der Topik als bedeutsame Elemente wissenschaftlicher Propädeutik bezeichnet worden sind, sondern auch für das Privatstudium der Schüler mehr Zeit als bisher frei würde. Sanfter als bisher würden sie dann von der Schule zur Universität übergleiten.

Wünschenswerth würde es dabei sein, wenn der Lehrer dieser logisch-rhetorischen Disciplin in Prima auch mit dem griechischen Unterricht betraut würde, damit die für seine Zwecke so fruchtbare Demosthenes- und Platolectüre in seine Hände käme. Er wird das, was ihm in den olynthischen und philippischen Reden, in der Rede *περὶ τῶν ἐν Χερρονήσῳ* und *περὶ στεφάνου*, in der Apologie, dem Kriton, dem Anfang und Ende des Phaedon, im Protogoras und Gorgias vorliegt, nicht bloss für Aufsatzthemen, sondern auch für seine formalen Zwecke auf das schönste ausnutzen können, so dass er wirklich zuletzt eine vorhaltige philosophische Pro-

pädeutik dem abgehenden Abiturienten mit auf den Weg giebt.

Der Verf. freut sich, dass es ihm in den letzten Jahren seines Schullebens noch vergönnt gewesen ist, diese Erfahrung zu machen; er schaut mit lebhafter Befriedigung auf diesen Theil seiner Wirksamkeit zurück; es ist nicht von ungefähr, dass er in dem Obigen den Blick fortwährend auf diese griechischen Schriftsteller hingelenkt hat.¹⁾

Ein Uebelstand wäre es nun freilich, würde zwar Zeit für die logischen Uebungen frei gemacht, es fänden sich aber die Lehrer nicht, um ihnen vorzustehen; oder man müsste dauernd mit denen auskommen, die weiter nichts vermögen, als kritisch, wie sie es nennen, und grammatisch Texte zu zerklauen und mit zusammenhangslosen Notizen zu kramen.

Was ich wünsche, wird sich nicht mit einem Mal erreichen lassen. Aber allmählich müssen doch Veranstaltungen getroffen werden, dass die Universität wirklich Lehrer ausbildet, die die nöthige Befähigung besitzen, die beschriebenen Uebungen zu leiten. Ohne philosophischen Sinn, ohne dialektische Beweglichkeit, ohne logische Klarheit und kritische Schärfe, ohne ernstes, wissenschaftliches Interesse wird es freilich nicht gehn. Aber warum sollte es nicht möglich sein, auf der Universität in philosophischen Seminarien für die Entwicklung dieser *δυνάμεις* regelmässige Fürsorge zu treffen? Warum sollte es nicht möglich sein, das Examen von Männern abnehmen zu lassen, die wirklich im Stande sind, darauf hin die Geister zu prüfen?

Welche Kenntnisse der Schulamtsandidat erweisen muss, um den rhetorischen Unterricht, den Unterricht in der philosophischen Propädeutik in den obern Classen zu ertheilen, lässt sich leicht überschauen.²⁾ Er habe den Platon und

¹⁾ Ausserdem ist noch Cicero und Quintilian mehrfach herangezogen. Der Lehrer des lat. Aufsatzes wird sich diese Schriftsteller nicht entziehen lassen können.

²⁾ Für die untern Classen sollte nur der für hinlänglich ausgerüstet gelten, welcher neben seiner Berufsbildung die Fähigkeit besitzt, sich in deutscher Sprache korrekt, klar und verständlich auszudrücken und

und Aristoteles studirt: wenn nicht ganz, so doch von Platon: Protagoras, Gorgias, Phaedrus, Gastmahl, Staat, Theaetet, Phaedon; und von Aristoteles ausser den Trendelenburgschen Elementen die Topik, die Nicomachische Ethik, die Rhetorik und de anima. Dazu kommen Ciceros rhetorische Schriften, Quintilian; ferner R. Agricola's de inventione dialectica, Melanchthons erotemata dialactices und elementa rhetorices.

Wenn ein klar angelegter, gut geschulter, mit den ange deuteten Kenntnissen ausgerüsteter Lehrer, ein Dialektiker im platonischen Sinne¹⁾, mit den Zöglingen der oberen Klassen, vorzüglich der obersten, die Uebungen anstellt, die wir oben beschrieben haben, so wird er damit eher die wüst wirbelnden Gedanken zügeln, ordnen und abklären, mehr zu geistiger Sammlung und Arbeit anhalten, die träumerische Dumpfheit und träge Stagnation, welche jetzt so häufig, namentlich in den Uebersetzungsstunden auf den Jünglingen lastet, wirksamer überwinden, als wenn ein Schulphilolog gewöhnlichsten Schläges, dem es genug ist, Titel und Indices von Büchern zu kennen, ein echter Löschblattrevisor und Notizenheld, die aus der fremden Sprache langsam und umständlich herausgewickelten logischen Lehren und termini des Aristoteles noch zu guter letzt dem Abiturienten gedächtnismässig einarbeitet, just als ob es Vocabeln und Jahreszahlen wären: die mancher freilich für die allein positiven und soliden Dinge hält.

soviel Einsicht und Geschicklichkeit, die Aufsätze seines Lesebuchs — dass dies da sei, ist freilich das nächste Erforderniss — ohne langweilig und verdriesslich zu werden, zu mündlichen und schriftlichen Uebungen auszunutzen. Wünschenswerth ist wegen der Orthographie und wegen des Zusammenhangs, in welchem die Correktheit des Stils mit grammatischer Einsicht steht, dass er germanistische Studien gemacht habe: was sich auch noch von einer andern Seite als nothwendig erweisen wird. Vgl. d. folg. Cap.

¹⁾ Phaedrus 265 D. ff.

Zehntes Capitel.

Weitere Anforderungen an den Lehrer des Deutschen.

Vor etwa einem Dutzend Jahren hatten einige „wissenschaftliche Examinationscommissionen“ die Praxis, auf Grund bestimmter philosophischer Kenntnisse und Einsichten, die Facultät im Deutschen für Prima zuzuerkennen. Höchstens wurde dem Candidaten noch eine literarhistorische Probelection aufgegeben: etwa über Hans Sachs, M. Opitz oder über Schillers philosophische Gedichte. Nach umfassenderen literarhistorischen oder linguistischen Studien fragte man nicht: und doch lag schon damals das Bedürfniss nach Beidem in der Luft der Schule wie der Zeit.

Trat nun der junge, mit der deutschen Facultät behaftete Lehrer bei einem Gymnasium ein, so gab es keinen Gegenstand, auf dessen Vertretung in Prima er eher gefasst sein konnte, als das Deutsche: wenn er auch zu manchem andern durch Zeugniß gleich sehr qualifizirt war. Die Gleichgiltigkeit oder Verachtung, die man im Ganzen der Disciplin entgegenbrachte, die Scheu und Bequemlichkeit der ältern Herrn war damals nicht geringer wie jetzt. Es schien, dass eine junge Kraft am besten für eine Disciplin geeignet sei, die in dem alten Gefüge der Schule noch nicht hatte zu Ansehen kommen können und die ausserdem die dornigsten Vorbereitungen und Correkturen mit sich führte.

Der junge Philosoph musste auch bald spüren, was er mit der anfänglich lockenden Ehre, sofort in den Contact mit Oberlehrern zu treten, für ungeheure Lasten und Verdrüsslichkeiten auf sich geladen hatte.

Litteraturgeschichte von 1500 ab, so sagte ihm etwa der Director, sei neben vier halbjährigen Aufsätzen das Pensum

der Classe. Der Philosoph musste sehen, wie er sich mit diesen Aufgaben abfand. Nirgendwo konnte ihm von erfahreneren Amtsgenossen weniger Rath zu Theil werden als hier. Die Gründe waren dieselben, denen er eine Auszeichnung verdankte, welche in andern Disciplinen Entsetzen erregt hätte. Er musste sich selbst durcharbeiten.

Ich selbst trat auf solche Weise meine pädagogische Laufbahn an.

Die letzte Zuflucht in dergleichen Verlegenheiten pflegt die Erinnerung an die eigene Schulzeit zu sein.

In Unterprima wurde da in jener objectiven Manier, die Lehrern eigen zu sein pflegt, die Schule und Universität vermischen, die Litteraturgeschichte des Mittelalters abgehandelt: keine sokratische Frage, keine Repetition störte die feierliche Stille des schwülen Nachmittags. Hie und da wurden in wehender Eile¹⁾ kleine Abschnitte vorgelesen; aber nur als Füllstück und Musterkarte für den Rahmen der Litteraturgeschichte²⁾; eigener Anschauung und eigenem Studium ward nichts unterbreitet; ein grösseres Stück im Zusammenhang nicht gelesen; immer nur berichtet und berichtet über Sachen, die vielleicht kaum der Lehrer gesehen. Ein Interesse für diese Periode war nicht geweckt. Von Mhd. lernte man keine Silbe.

In Ober-Prima war das Pensum das 17. Jahrhundert und vom 18. der Abschnitt bis 1748. Hier hörte die Aufgabe der Schule auf.

Der Lehrer wechselte: er gab „geschichtsgerechte“, aber ertödtend langweilige Nachrichten über die Sprachgesellschaften, über Andreae, Arndt, Weckherlin, Schwabe, Opitz, Zingref, Buchner, Flemming, Rist, Dach, Zesen, Harsdörffer, Klaj, Birken u. s. w. Tröstlich waren nur einige Bemerkungen Goethes, die aus Wahrheit und Dichtung vorgelesen wurden. Man wurde dadurch zur Lectüre dieses Buches angereizt, das eigentlich nicht im Bereich der Schulaufgaben lag. Und auf einiges Andere aus der noch nicht gegenständlich gewordenen Zeit, wie auf Egmont, Iphigenie führten Aufsatzthemata.

¹⁾ Vgl. S. 183. 110. 117.

²⁾ Vgl. Schrader, Erziehungslehre, S. 458.

Zehntes Capitel.

Weitere Anforderungen an den Lehrer des Deutschen.

Vor etwa einem Dutzend Jahren hatten einige „wissenschaftliche Examinationscommissionen“ die Praxis, auf Grund bestimmter philosophischer Kenntnisse und Einsichten, die Facultät im Deutschen für Prima zuzuerkennen. Höchstens wurde dem Candidaten noch eine literarhistorische Probelection aufgegeben: etwa über Hans Sachs, M. Opitz oder über Schillers philosophische Gedichte. Nach umfassenderen literarhistorischen oder linguistischen Studien fragte man nicht: und doch lag schon damals das Bedürfniss nach Beidem in der Luft der Schule wie der Zeit.

Trat nun der junge, mit der deutschen Facultät behaftete Lehrer bei einem Gymnasium ein, so gab es keinen Gegenstand, auf dessen Vertretung in Prima er eher gefasst sein konnte, als das Deutsche: wenn er auch zu manchem andern durch Zeugniß gleich sehr qualifizirt war. Die Gleichgiltigkeit oder Verachtung, die man im Ganzen der Disciplin entgegenbrug, die Scheu und Bequemlichkeit der ältern Herrn war damals nicht geringer wie jetzt. Es schien, dass eine junge Kraft am besten für eine Disciplin geeignet sei, die in dem alten Gefüge der Schule noch nicht hatte zu Ansehen kommen können und die ausserdem die dornigsten Vorbereitungen und Correkturen mit sich führte.

Der junge Philosoph musste auch bald spüren, was er mit der anfänglich lockenden Ehre, sofort in den Contact mit Oberlehrern zu treten, für ungeheure Lasten und Verdriesslichkeiten auf sich geladen hatte.

Litteraturgeschichte von 1500 ab, so sagte ihm etwa der Director, sei neben vier halbjährigen Aufsätzen das Pensum

der Classe. Der Philosoph musste sehen, wie er sich mit diesen Aufgaben abfand. Nirgendwo konnte ihm von erfahreneren Amtsgenossen weniger Rath zu Theil werden als hier. Die Gründe waren dieselben, denen er eine Auszeichnung verdankte, welche in andern Disciplinen Entsetzen erregt hätte. Er musste sich selbst durcharbeiten.

Ich selbst trat auf solche Weise meine pädagogische Laufbahn an.

Die letzte Zuflucht in dergleichen Verlegenheiten pflegt die Erinnerung an die eigene Schulzeit zu sein.

In Unterprima wurde da in jener objectiven Manier, die Lehrern eigen zu sein pflegt, die Schule und Universität vermischen, die Litteraturgeschichte des Mittelalters abgehandelt: keine sokratische Frage, keine Repetition störte die feierliche Stille des schwülen Nachmittags. Hie und da wurden in wehender Eile¹⁾ kleine Abschnitte vorgelesen; aber nur als Füllstück und Musterkarte für den Rahmen der Litteraturgeschichte²⁾; eigener Anschauung und eigenem Studium ward nichts unterbreitet; ein grösseres Stück im Zusammenhang nicht gelesen; immer nur berichtet und berichtet über Sachen, die vielleicht kaum der Lehrer gesehen. Ein Interesse für diese Periode war nicht geweckt. Von Mhd. lernte man keine Silbe.

In Ober-Prima war das Pensum das 17. Jahrhundert und vom 18. der Abschnitt bis 1748. Hier hörte die Aufgabe der Schule auf.

Der Lehrer wechselte: er gab „geschichtsgerechte“, aber ertödtend langweilige Nachrichten über die Sprachgesellschaften, über Andreae, Arndt, Weckherlin, Schwabe, Opitz, Zingref, Buchner, Flemming, Rist, Dach, Zesen, Harsdörffer, Klaj, Birken u. s. w. Tröstlich waren nur einige Bemerkungen Goethes, die aus Wahrheit und Dichtung vorgelesen wurden. Man wurde dadurch zur Lectüre dieses Buches angereizt, das eigentlich nicht im Bereich der Schulaufgaben lag. Und auf einiges Andere aus der noch nicht gegenständlich gewordenen Zeit, wie auf Egmont, Iphigenie führten Aufsatzthemata.

¹⁾ Vgl. S. 183. 110. 117.

²⁾ Vgl. Schrader, Erziehungslehre, S. 458.

manches Semester nicht über die Behandlung eines Jahrzehnts hinaus. Und als ich erst ins 16. Jahrhundert hatte zurückkehren müssen, schien es, als sollte ich gar nicht wieder daraus empor tauchen. Auch meinen Schülern konnte es geschehen, dass sie von Schiller nichts im Zusammenhang orfuhren.

So ungetren wurde ich mitten im Unterricht, vielmehr mitten in der Noth des Lernens für einen noch so wenig gangbar gemachten Unterricht meinen eigenen besseren Entschlüssen.

Fischart hatte mir viel, viel Mühe gemacht¹⁾; da er in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts die geistig begabteste, hervorragendste und umfassendste litterarische Persönlichkeit ist, so widmete ich ihm ein Vierteljahr, um bei wiederholtem Versuch, ihn den Schülern historisch lebendig zu machen, einzusehen, dass es verlorene Mühe ist: der Mann liegt, wie der weiteren Entwicklung des literarischen Lebens in Deutschland, so dem Geiste unserer heutigen Zeit und dem Interesse

¹⁾ Man stelle sich z. B. nur vor, was dazu gehört, den Spatenkrieg in die gehörige historische Beleuchtung zu rücken: Schilderung der religiösen Zustände Deutschlands in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts (Katholiken, Lutheraner, Calvinisten, Heidelberger Catechismus; Rolle in *evangelio domini*; Wittenberg-Jena; Jesuiten, Franziskaner; Ingolstadt, Johannes Nasus! — Ranacher 1562: Hundert papistische Lügen und Wunderergötzen. Nas 1565: Das antipapistische Eins und Hundert. Die Dankagung des Hessens. 1567: Zweite Centurie. Die Gratulation Andreus. Die Antigratulation des Nas und dritte Centurie. *Coelestis anatomia papanae*. Nas' anatomia Lutheri. Und nun 1570: Fischarts Händel der *serena* und *Katzenstrol*. — Der Einsichtige wird sehen, dass vergebliches Streben dazu gehört, um über den Gegenstand auf's Neue zu kommen. Der unerbittliche Lehrer ahnte das nicht gleich, als er anging. Er war aber von vornherein auf's Experimentieren gestellt, eine gute Methode gab es nicht. Hätte er sich nun erst einmal in den eigentlichen Gegenstand, der aus zufälligen Gründen beim ersten Anblick pädagogischen Ertrag versprach, verweilt, wäre er sich wohl nicht anders verhalten konnte, obwohl die Nachfragen immer mehr verdrängen. Aber die grösste Zeit forderte die Lyce. Die Stunden sollten gefüllt werden. Man kann es nicht überreden, wenn er nicht die Stunden eigener gründlicher Studien anbringen würde, als er sie aus der durch ständige Filtration und Abwägung erwerbenden *Compendien* heraus entnahm.

unserer Schulen zu fern; das Meiste bleibt für die Gymnasiasten trotz aller Bemühung Curiosität und Scharteke, Staub und Verschollenheit. Ich habe ihn dann später nicht mehr behandelt. Aber so etwas lernt man nur allmählich.

Zu Anfang wurde überhaupt eine gewisse Vollständigkeit erstrebt. Später ward eine immer mehr sich verengende, nur an wenige bedeutendste Grössen sich haltende Auswahl an die Stelle gesetzt. Aber um auswählen zu können, muss man das Ganze überschauen, muss man Prinzipien haben, nach denen ausgeschieden werden soll; diese aber gewinnen sich wieder erst aus einer Einsicht in die Bedeutung, die das Einzelne für die Entwicklung des Ganzen hat, aus der Einsicht ferner in die Zwecke, die man vernünftiger Weise bei dem litterarhistorischen Unterricht auf Schulen überhaupt verfolgen sollte. Um all das zu übersehen war Zeit und Ausdauer erforderlich: denn wie wenig war vorgearbeitet? und wer wies den Armen gleich auch nur an das Wenige?

Je mehr ich in der nhd. Litteratur heimisch ward, um so dringender ward von Tag zu Tag die Nöthigung, germanistischen und sprachvergleichenden Studien die Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Freilich war das Mittelalter zunächst gar nicht meine Domäne; mein Vorgänger hatte die Pensenvertheilung so gemacht, dass es nach Obersecunda fiel. Dort las man das Nibelungenlied im Urtext nach der von Wilmanns in der Berliner Zeitschrift für Gymnasialwesen 1869 S. 822 characterisirten Rathemethode.

Indessen einige, wenn auch sehr zusammenhanglose und ziemlich unfruchtbare Kenntnisse vom Mhd. brachten die jungen Primaner aus dieser Lectüre immerhin mit. Sollte nun gar nichts damit gemacht werden? Einigen war sogar eine gewisse Neigung für diesen Gegenstand angefliegen; sie musste in Prima ohne weitere Anregung bleiben und wieder einschlafen. War nicht allmählich zu befürchten, dass alle Bekanntschaft mit der modernen deutschen Litteratur den Lehrer vor einem gewissen verächtlichen Gefühl der ihm untergebenen Schüler nicht schützen würde, als habe er aus Bequemlichkeit verabsäumt, sich etwas anzueignen, was selbst sie wussten,

oder als verachte er aus Unkenntniss, jedenfalls mit Unrecht Studien, deren Bedeutung, wie sie oft genug hören und lesen konnten, von Tag zu Tag wüchse. Vgl. S. 73 ff.

Und was sollte geschehen, wenn die Schüler bei sprachlichen Erscheinungen, etwa bei Gelegenheit der Aufsatzcorrection nach dem Warum fragten? War nicht der Gedanke natürrlich, dass der deutsche Lehrer doch so viel vom Deutschen verstehen müsste, als sie bei ihrem griechischen Lehrer in Bezug auf das Griechische voraussetzten und erkannten.

Und weiter. Hatte der Lehrer mit Interesse und Eifer dem Unterricht sich gewidmet, sah man einige Erfolge, so konnte es nicht fehlen, dass diese notorisch lästigen Stunden in seinen Händen blieben. Er „vertrat“ nun das Fach auf der Anstalt. Bald sah er sich gegenüber gewissen Erwartungen und Anmuthungen, die man auf Grund dieser Thatsache freundlichst an ihn stellte. Bei allen organisatorischen Fragen und Aufgaben, bei Berichten, die über den Unterricht an die Behörde einzuschicken waren, wandte man sich an ihn. Neue Collegen rückten ein; jederzeit war irgendwo deutscher Unterricht vacant; sie erhielten ihn. Wenn sie Rath suchten, wies sie der Direktor nunmehr an den „Vertreter des Faches“, den Lehrer in Prima. Sollte er ihnen antworten, wie ihm einst geschehen war, als er Rath für Quarta suchte: Was machen Sie sich für Scrupel? Der deutsche Unterricht ist eine Sinecure; dazu liegt er am Nachmittag. — Vor allem bereite den jüngeren Collegen wie ihm die Confusion in der Orthographie Unbequemlichkeit. Was sollte er den Fragen der Mitarbeiter und Schüler, was den Schwankungen in Schrift und Sprache gegenüber thun? Ja die Sache griff weiter um sich. Für nichts an der Sprache ist das Interesse der Gebildeten ausser der Schule so erregt, als für eine vernünftige, uniforme Rechtschreibung; der jetzige Zustand wirft seine Belästigung auch auf diese Kreise. Kann man es den Leuten verdenken, wenn sie sich bei manchem, was ihnen aufstösst, an den ersten Lehrer des Deutschen wenden auf dem Gymnasium, das ihre Kinder besuchen, da sie ihn zufällig kennen? Die Voraussetzung ist eine natürrliche, dass er über deutsche Sprech- und Schreibprobleme sachverständigen Beseheid zu

geben wisse. Soll er sich in Schweigen hüllen oder jahrelang, um seine Unwissenheit zu entschuldigen, jedem Fragen die Geschichte von seiner unglücklichen Ausbildung erzählen? Besser war, er sagte sich selbst, was ihm sonst am Ende ein offenerziger, väterlicher Freund ins Ohr geraunt hätte: Da du einmal die Unterrichtsaufgabe auf dich genommen hast, so rüste dich auch mit dem Wissen aus, von dessen Nothwendigkeit fast jede Stunde Zeugniß ablegt.

Um noch anschaulicher zu zeigen, in welche Verlegenheiten ein nicht germanistisch orientirter Lehrer kommen kann, habe ich mir die Fälle notirt, die ungesucht in dem Zeitraum eines Vierteljahrs sich aufdrängten; Classenlectüre, Aufsätze, Fragen von Lehrern, Schülern und wissbegierigen Laien trugen das Material zusammen.

Gieng oder ging? giebst oder gibst? Gründe! — Derselbe sprachkundige Verfasser schreibt stielt, aber befiehlt, warum? Der eine schreibt Märchen, der andere Märchen; aber der erste auch Mühle, Denkmal, aber Abendmahl, Gemahl. Soll man malen und mahlen, wider und wieder, Ton und Thon, der Heide und die Haide unterscheiden? Soll die Schrift überhaupt dazu verwerthet werden, Bedeutungsunterschiede zur Anschauung zu bringen? Wie soll man schreiben? Thal, Muth oder Tal, Mut? Warum sehe ich Mismuth (andere Missmuth), aber Wismut? Adlig, adlich, adelich? allmählich, allmälich, allmäßig? warum eklich, billig? Heissts Hilfe oder Hülfe? giltig oder gültig? ereignen oder eräugnen? Lessing sagt: Ist der Fall ein Factum? hätte sich wohl gar in Jerusalem eräugnet? Welch interessanten Einblick gewährt diese offenbar ältere Form in die Etymologie! und doch sollten wir ereignen sagen und schreiben müssen? — Wie ist's: Getraide oder Getreide? greulich oder gräulich? gescheit, gescheid, gescheidt, gescheut? Lessing: Wenn der Rath eines Thoren einmal gut ist, so muss ihn ein gescheiter Mensch ausführen. Aber man sagt jetzt ziemlich allgemein gescheut; ist's Misbrauch? Aber Lessing sagt auch schleidern. — Man schreibt Gewandtheit, also auch Beredtsamkeit? — Man schreibt mir, dir, warum soll ich nicht schreiben ir? — Leid thun, Preis geben oder leid thun, preis geben? — Wie ist's

mit s, f, ff, fs? Kreis oder Kreiss? Ros oder Ross? Warum schreiben die, welche Kreifs schreiben, Ros? — Wie ist's zu verstehen, wenn's bei Umland heisst: Der Hauptmann führt im Schild Ein Röslein roth von Golde und einen Eber wild? eine kleine Rose oder ein kleines Ros (ss)? Ich kenne wohl die Rose, sie führt so scharfen Dorn. — Du hast, aber er hafst oder hasst? Er mochte von mögen! — Soll die Etymologie und die Rücksicht auf eine ältere abgestorbene Sprechweise (man muss diese also doch wohl kennen!) Einfluss haben auf unsere Schreibung? Wo rührt unsere Orthographie her? Welchem Prinzip folgt sie im ganzen? Wie kann man der jetzigen Verwirrung steuern? Ist es wünschenswerth, dass der Einzelne für sich reformire? Was ist für die Verbesserung schon gethan? Warum sucht man die Bezeichnung der Vocallänge durch die Dehnungszeichen h und e und durch Vocalverdoppelung möglichst zu beseitigen? warum nicht ebenso die Consonantverdoppelung? Kann man von der Fortsetzung und weiteren Verbreitung des Grimmschen Wörterbuchs etwas hoffen? Ist Grimms Schreibweise zu befolgen: die hoffnungen der becker giengen —? Oder ist eine deutsche Gelehrtencommission nöthig? Welchen Principien und Normen würde sie müsste sie folgen u. s. w.?

Heisst's Denkmale oder — mäler? Bote (Boote) oder Böte? Banken oder Bänke? Heisst's Unbilden oder Unbilden? erboosen oder erboosen? ahangsvoll oder ahndungsvoll? — Mir oder mich dünkt oder dünkt? — Hat man in „sagte“ das g wie ch oder wie k zu sprechen? — Die Wörter mit Pf scheinen fremd zu sein: Pförte, Pfoste: auch Pferd, Pfaster, Pfanne? Wo kommen sie her? — Heisst's: meine theuern oder theuren Eltern oder Aeltern? alt! — Kann man sagen: er entgegnet ihm? Gebt: was verbirgt ihr euch? — Wie kommt's, dass ich auf einer Seite lese: alle mittel-mässigen Menschen und wenige gute Menschen? — Kann man sagen: er trägt, der Rock hängt am Nagel? — Was heisst eigentlich kein Hag, Füll? — Wie erklärt man etymologisch Hagenholz, Geygen, Auhorn, Irchholz?

Welche Sprache ist Normalsprache? Ge unserer Classiker? dürfen wir alles sprechen und schreiben, was Schiller,

Goethe und Uhland? mit Uhland und Schiller: der Oehm (Oheim); mit Uhland: den Hammer kunnt er schwingen; er sprang in Stücken; ein Waffnen, stark und lange; der Tann; das Gewälde; zwier so lang als er; er forcht sich nit; hie (für hier); fahen; aus dem Quell bürsten; er sitzt an den Tisch; er ist nächst in unsern Trieb gefallen? oder mit Goethe neben dem Uhlandschen Gewälde: das Gethal; das ein zerbrochen Hufeisen was; er acht't; wir kriegen Schelten; gangen; was hilft michs? mit Lessing: dass die Personen des Gemähl-des sie nicht nothwendig sehen zu müssen scheinen können; wo ein Halbkenner den Künstler unter der Natur geblieben zu sein urtheilen dürfte; keinen wirklichen Nebel sahe Achilles nicht? u. s. w. Vgl. Wilmanns Z. f. G. 1869, 809 ff. Oder ist vielleicht Grimm, der berühmte Sprachforscher, Auctorität mit seinen hie und da altfränkischen Formen und Wörtern, wie sie jedem entgegneten, der auch nur die Vorrede zum Wörterbuch gelesen? Oder ist auch bei uns wie zu Horazens Zeit in der Hand des usus allein *arbitrium et jus et norma loquendi*? Was ist Usus? Was geschieht, wenn sich norddeutscher und süddeutscher Usus widerstreiten? Wofür soll man die Abweichungen der Classiker halten? für sinn- und grundlose Willkürlichkeiten und Idiotismen? oder für Anknüpfungen an Altes? oder an den Dialekt? Wie verhält sich die Normalsprache zum Dialekt? oder ist sie auch ein Dialekt, die Sprache irgend einer bestimmten deutschen Landschaft? etwa des obersächsischen Kreises? Wie entstand die Normalsprache? seit wie lange existirt diese Sprachform? ist diese Schriftsprache nicht gegenüber der Natur, die allein im lebendigen Dialekt sich zeigt, eine gekünstelte Ziererei? War nicht Gottsched ein Sprachpedant? Goethe: der Dialekt ist doch eigentlich das Element, in welchem die Seele ihren Athem schöpft (W. u. D. Buch VI. Vgl. die ganze Stelle und oben Seite 107!) — Welche Bedeutung hatte für die Ausbildung und Festhaltung der gebildeten Gemeinsprache die Schrift? — Warum lässt man deutsche Worte mit lateinischen (!) Lettern drucken; ist's nicht abscheulich? —

Wo möchte wohl ein Lehrer der Prima Fragen dieser Art, die aus der Schule und dem ihn umschwirrenden Leben

alle Tage aufsteigen können, gänzlich aus dem Wege gehen? Muss nicht mit mehr als dreifachem Erz seine Brust umpanzert sein, wenn alle die Pfeile, die auf ihn geschossen werden, ihn nicht aus seinem Phlegma oder seiner philosophischen Selbstgenügsamkeit aufzustören vermögen? Am schwierigsten dürfte es sein, den superklugen und boshaften Reflexionen gewisser Schüler gegenüber, die selbst schon an dem Born der Erkenntniss getrunken haben und sich etwas damit wissen, die Position der Unwissenheit mit Auctorität aufrecht zu erhalten. Sie werden ihren in deutscher Sprachkenntniss zurückgebliebenen Lehrer mit den nichtsnutzigsten Einwänden derangiren können. Er wird in dem unbehaglichen Gefühl, auf diesem Gebiet wirklich ganz verwahrlost zu sein, selbst die naheliegendsten Vertheidigungsmittel nicht zu ergreifen wagen, weil er befürchten muss, einen Fehlgriff zu thun. Wie vieles lässt sich einfach mit der Berufung auf den Usus abmachen! Aber wer einmal sich unsicher fühlt, wagt diese Berufung auch da nicht, wo sie das einzige ist, was auch der grammatisch geschulte Lehrer sagen könnte, weil er das Gebiet der Anwendbarkeit dieser Provocation nicht zu übersehen vermag. Denn der Usus schwankt, und manches zu ziemlich breiter Giltigkeit Angeschwollene ist doch Missbrauch; und manche Frage lässt sich nun einmal nur von historischen Sprachkenntnissen aus hinreichend beantworten.

Mit peinlichem Gefühl träume ich jetzt noch manchmal von einer seit Jahren hinter mir liegenden Stunde, wo ich Folterqualen ähnliches erlitten habe, bloss wegen einer bis dahin gar nicht als störend wahrgenommenen Ignoranz auf deutschem Sprachgebiet. Ein Schüler, sprachgrübelnden Gepräges, hatte seinen Mitschülern gegenüber behauptet, man müsse in gebildeter Sprache sagen „bares Geld“; „bar Geld“ gehöre nur der saloppen Umgangssprache an. Um Entscheidung angegangen, versagte ich; nicht einmal Schillers „wir fliehen um ein wirtlich Dach“ fiel mir im Gedränge des Augenblicks vor lauter Bestürzung ein. Und — ein deutliches: *dic cur hic!* — in derselben Stunde noch drei Bemerkungen desselben sprachweisen Schülers, dem gegenüber der Unzulänglichkeit des Lehrers sofort der Kamm geschwollen war;

es muss heissen *gerades Weges*; das — en ist ein Misbrauch; hier folgte sogar gleich, man kann denken, mit welcher Miene, die sprachhistorische Begründung. Wo hätte ich den Muth finden sollen, solcher Ueberlegenheit, so schwerem Geschütz gegenüber mit der billigen und leichten Waffe des Usus zu fechten! 2) Es muss heissen die theuern Eltern, aber die edlen Freunde; dazu in aller Geschwindigkeit Mittheilungen über „tonloses“ und „stummes“ e, dass mir der Kopf schwindelte. 3) Ich hatte ihm in seinem Aufsatz allmählich in allmählich corrigirt, mit Hinweis auf *allgemach*. Er berief sich auf Grimm; was hätte mir gegen die grösste Auctorität auf dem Gebiet deutscher Grammatik meine armselige Erinnerung helfen können, dass mein Lehrer einst dieselbe Schreibung des Wortes mit derselben Begründung wie ich gefordert hatte! Glücklicherweise war nun die Stunde aus; und meine Auctorität durch sonstige Specimina schon gefestigt; sonst wars um mich geschehen.

Eins fühlte ich: dass ich um alles in der Welt suchen müsste, das Versäumte nachzuholen. Ich legte mich mit Eifer auf das Studium der Grammatik. Nachdem ich Hoffmanns *nhd. Grammatik* durchgemacht, warf ich mich auf das Studium des *mhd.*, las dann, nicht nach der Rathemethode, sondern etwa so, wie Stier (in der *Zeitschr. für Gymnasialwesen* 1860, 443) es empfohlen hatte und Zupitza nunmehr (1868) es an der Rhapsodie *Ez was ein küniginne gesezen* praktisch vorgemacht hat, das *Nibelungenlied* und den *Walther*. Und so kam ich allmählich weiter.

Gleichzeitig führte der griechische Unterricht, den ich inzwischen von Quarta bis Untersecunda ertheilt hatte, auf die *Curtiusse Grammatik*. Die „Erläuterungen“ forderten auf, sich mit den elementaren Hauptwerken der sprachvergleichenden Richtung bekannt zu machen, um die Sprache würdiger, ihrem innern Wesen entsprechender auffassen zu lernen, als sie dem erscheint, der in ihrem Betrieb immer nur ein Mittel sieht, den Geist der Jugend zu schulen, der die einzelnen Erscheinungen in ihr nur nach der Methode, in der Anordnung und Schematisirung betrachtet, die am leichtesten

zu der Fertigkeit der Uebersetzung in die Muttersprache und der Verwerthung in Extemporalien und Exercitien führt. (S. 33 ff.)

Der homerische Dialekt ward nicht mehr als blosse „Abweichung“ vom attischen aufgefasst, sondern als die historische Grundlage zum Verständniss des attischen, wie die mhd. Sprache als der Boden erschien, aus dem das Nhd. hervorgewachsen ist. Und vom Griechischen zum Deutschen und umgekehrt fanden sich die unterrichtendsten und frappirendsten Verweisungen. Es zeigte sich auch hier die Rätlichkeit, beide Disciplinen, das Deutsche und Griechische, in Zusammenhang zu erhalten, welche im vorigen Capitel (vgl. S. 201) von anderer Seite her sich nahe legte. War die Sache erst einmal so gefasst, stand man mitten in den Anfängen historischer und sprachvergleichender Methode. Die Nothwendigkeit, sich wenigstens zu orientiren, worauf es ankommt, trat immer unabweislicher hervor. Und was nothwendig war, lohnte durch Lust.

Ich erinnere mich noch, mit welcher, ich möchte sagen verzückten Freude ich auf die Stelle starrte, wo mir zum ersten Male aus Fr. Schlegels Schrift: Ueber die Sprache und Weisheit der Inder die Zusammenstellung: sskr. da-dâ-mi, da-dâ-si, da-dâ-ti und griech. δὲ-δω-μι, δὲ-δω-ς, δὲ-δω-σι oder aus Grimms Gesch. d. d. Spr. sskr. asti, bactr. aṭti, pers. ast, griech. ἐστὶ, lat. est, goth. hd. ist, lith. esti, slav. jesti u. s. w. entgegentrat. (Vgl. S. 82 ff.)

Und von Nothwendigkeit und mancher Lust geführt, sah ich bald, dass ich auf diesem Wege vielleicht auch auf Erfüllung gewisser philosophischer Neigungen Aussicht hätte. Das Bestreben, die Formen des Griechischen und Deutschen nicht mehr als eine bunte Masse zufälliger, unverständlicher Gebilde zu betrachten, sondern in die geheimnissvolle Werkstätte der Sprache selbst hineinzuschauen, sie gewissermassen bei ihren instinctiven Strebungen, bei ihrer immanenten Zweckthätigkeit zu belauschen, musste eine gründlichere Einsicht von dem Wesen und Gesetz des menschlichen Geistes, jedenfalls in der Aeusserungsweise, die er in den beiden gebildetsten Nationen gesucht hat, gewähren, als eine

aprioristische Speculation oder willkürliche Dichtung es je vermocht hätte.¹⁾

Vorläufig hatte ich bald das kindliche Vergnügen, zu verstehen, warum manche so viel Werth auf die Schreibung von Kreifs, lofsen, gibt, nimt, gieng legten, und es nachmachen zu können. Vgl. S. 111 f. Ich schwur wie einer auf den Grundsatz: Schreibe, wie es die geschichtliche Entwicklung der Sprache verlangt! und setzte getreulich die Grabmäler verstorbener Laute ein, schrieb Liecht und Dierne, weil vor einigen Jahrhunderten so geschrieben ist (vgl. Wilmanns Z. f. G. 1869, S. 56). Ganz wie in echt germanistischen Kreisen (Kreifsen) fing (fieng) ich an, wehmüthig und empfindsam zu klagen, dass die Sprache so viel an schöner „Leiblichkeit“, „Lauterkeit“, „Consequenz und Durchsichtigkeit“ verloren habe; brauchte mit Vorliebe gewisse *γλώσσαί* nach Grimms Vorbild; hielt jedes für richtiger, was älter ist; verurtheilte jede, wenn auch zum Usus verhärtete Neuerung als Missbrauch; vertheidigte nun mit meinem Schüler von ehemals und Voss²⁾ „gerades Weges“, „stehendes Fusses“, „jedesfalls“ als die „keusere und ehrsamere“ Form; quälte mich in harter Arbeit — der Unterricht in der mittelalterlichen Sprache und Litteratur ward mir auf Wunsch bald auch zu Theil — den Schülern so viel sprachhistorisches Wissen beizubringen, dass sie Zal, aber Gemahl, Kil, aber hieng, Schleufse, Guss, aber Ros u. s. w. zu schreiben verstanden. Ich breitete vor ihnen die Thatsachen und Lehren von der Lautverschiebung, der Brechung, dem Umlaut, Ablaut, der Verschleifung der Endsilben aus — — und sah, dass bei der Beschränktheit der Zeit trotz unsäglicher Mühe viele Sachen, die ich einst behandelt hatte und die viel grösseres Interesse erweckt, viel lebhafter die Gemüthter ergriffen, viel bildsamer gewirkt hatten, verkümmerten und unbehandelt blieben. Früher viel mehr Freude! mehr Erfolg! Ich fragte mich endlich, um mit Wilmanns Worten (a. a. O. 1869, S. 825) zu sprechen: Ist

¹⁾ Vgl. über diese Hoffnungen: Benfey i. d. Gesch. d. Sprachwissenschaft über den Entwicklungsgang Fr. Bopps.

²⁾ Vgl. S. 215 und Wilmanns a. a. O. 1870, S. 60.

es recht, unfruchtbares Land zu bestellen, während man wo anders hundertfachen Ertrag erzielen könnte?

Was sollte geschehen?

Weiter fortschreitende wissenschaftliche Erkenntniss, begleitet von steter praktischer Uebung und gewissenhafter Prüfung des Möglichen und Nützlichen hat endlich nach manchem Auf- und Abwogen des Irrthums eine feste Ueberzeugung zum Niederschlag gebracht, von der ich wünschen möchte, dass sie der Wahrheit nahe kommt. Vgl. S. 37. 93.

Ich peinigte allmählich meine Schüler nicht mehr mit unberechtigten Anwendungen historischer Erkenntniss auf die Sprech- und Schreibweise des Nhd., sondern gelangte gerade durch die weitergeführten Sprachstudien, was das Sprechen anbetrifft, zu dem von Wilmanns einmal treffend ausgesprochenen Gedanken (a. a. O. 1870, S. 60): Was in der Sprache durch langen Missbrauch Giltigkeit erlangt hat, ist auch Sprachgebrauch; und was dem Sprachgebrauch (der Gebildeten) entspricht, ist sprachrichtig.

Und was die Orthographie angeht, so haben R. v. Raumer und Wilmanns in der Zeitschr. f. Gymnasialw. (1869, S. 1 ff., S. 54 ff.) ziemlich übereinstimmend, und im wesentlichen überzeugend die Extravaganzen historischer Einsicht in die Umgestaltung der Schreibweise zurückgewiesen, fundamental sich für das phonetische Princip erklärt und damit eine gewisse Anhänglichkeit an die traditionelle Schreibweise, die sie nicht für so unsinnig halten können, als sie verschrien war, zu vereinigen gesucht. Namentlich ist der Zachersche Satz, dass jede Quantitätsbezeichnung in der lebenden deutschen Sprache unnütz, daher theoretisch verwerflich sei, in billigenwerther Weise widerlegt.¹⁾

¹⁾ Durchschlagend ist z. B., was Raumer a. a. O. S. 10 bemerkt: Woran erkennt man denn, das man in gebildeter Gemeinsprache nicht sagen darf: Vatter und Mütter, sondern Vater und Mutter? „Die organische Entwicklung der Laute“ fordert das Gegentheil; und in einem nicht geringen Theile Deutschlands sind auch die Gebildeten geneigt, dieser „organischen Lautentwicklung“ sich hinzugeben. Vgl. o. S. 119.

Und welches sind die positiven Erkenntnisse, zu welchen die mitgetheilten Erfahrungen führen mussten? Zunächst ist für mich der Glaube an die Nothwendigkeit bestehen geblieben, dass der Lehrer des Deutschen in den obern Gymnasialclassen neben philosophischen und litterarischen auch germanistische Studien gemacht habe und noch fortwährend weiter treibe. Kenntniss und Verständniss der eigenen Muttersprache, scharfe Aufmerksamkeit auf die sie beherrschenden Gesetze und Neigungen, sowie auf ihren historischen Entwicklungsgang setzt jedenfalls bei dem ersten Lehrer des Deutschen, bei dem Vertreter dieses Faches auf höheren Schulen die natürliche Erwartung gebildeter Laien, die berechnete Nachfrage der Collegen, das stete Bedürfniss der Schüler voraus: diese Studien fordern Leben und Schule zugleich. Man kann daher mit Hildebrand ¹⁾, was die obersten Unterrichtsstufen anbetrifft, gewiss sagen: Kein Lehrer dürfte mit deutschem Unterricht betraut werden, der nicht das Nhd. mit richtigem, wissenschaftlichem, d. h. geschichtlichem Blick ansehen kann. Denn wenn man auch alle Versuche, den gefestigten Usus von historischer Erkenntniss aus hofmeistern und umändern zu wollen, ablehnen muss, so kann man es doch niemand verdenken, dass er den Lehrer des Deutschen im ganzen für verpflichtet hält, über deutsche Spracherscheinungen Rechenschaft zu legen. Rechenschaft geben kann man aber nur von dem, was man versteht; und verstehen kann man nur Wesen und Aufbau der heutigen Sprache, wenn man hier wie sonst das Gewordene aus dem Werden begreift, wenn man diese Sprache auf ihrem historischen Entwicklungsgange verfolgt hat. Vgl. S. 43. 86.

¹⁾ Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule 1867.

Elftes Capitel.

Die Nothwendigkeit, deutsche Litteratur und deutsche Grammatik auf dem National - Gymnasium zu treiben.

Wie viel aus dem Bereich deutscher Litteratur und Sprachkenntniss soll nun in die Schule getragen werden? in welcher Auswahl? in welcher Vertheilung und Behandlungsweise? Welche Litteraturwerke sollen die Schüler zu lesen bekommen? zu Hause oder in der Classe? wie viel Litteraturgeschichte soll man ihnen bieten? wie viel Poetik? Metrik? Grammatik? neuhochdeutsche und altddeutsche?

Soll ein und derselbe Lehrer den deutschen Aufsatz pflegen und in unsere Sprache und Litteratur einführen?

Mit deutscher Grammatik und Litteratur kann es Einem gehen, wie es vielfach bei Dingen geschieht, die man ordnen und reformiren möchte: nachdem mancherlei Reflexionen über das Wie hin und her geworfen sind, kommt plötzlich wohl einer und sagt: Das Ding hat überhaupt kein Recht zu existiren.

Wir fragen: wie sollen wir die Jugend in unsere litterarischen Schätze einführen? Jemand sagt: In die neuhochdeutsche Litteratur gar nicht; der deutsche Knabe und Jüngling kommt von selbst hinein. Vgl. o. S. 121. Höchstens mag man ihm in wohlbe-messenen Intervallen die besten Sachen vorlesen. Mittelhochdeutsche Litteratur erschliesse man! die lernt er nicht von selbst kennen.

Dazu ist nöthig, ihn mit der mhd. Sprache bekannt zu machen. Andere wünschen im Interesse einer nationalen Schulbildung auch einen althochdeutschen, ja wohl gar einen

gothischen Cursus.¹⁾ Grimm, Lachmann, W. Wackernagel wieder waren gegen allen Unterricht im Altdeutschen; W. Wackernagel erklärte auf der Frankfurter Philologenversammlung 1861 gegen R. v. Raumer: Die Schüler treiben's als Dilettanten; die besseren werden in den classischen Sprachen gestört. Und was die mhd. Litteratur anbelangt, so mag ein sehr massvoller Beurtheiler des Gegenstands²⁾ schon von dem herrlichsten litterarischen Juwel des mhd. Zeitraums, dem Nibelungenliede, nicht zugeben, dass es ein hervorragendes oder gar das einzige Mittel zur Bildung und Belebung vaterländischen Sinnes sei. Vgl. dagegen o. S. 80 ff.

Auf allgemeine Zustimmung rechnen zu können, möchte ich demnach wohl keine Aussicht haben, wenn ich nun als das Ergebniss meiner Erfahrung die Ueberzeugung ausspreche, dass, wenn irgend eine, nicht bestimmten Berufszwecken dienende, sondern allgemeinere Kenntniss (S.2f.) dem gebildeten deutschen Menschen nothwendig und seiner würdig ist, die Bekanntschaft mit Deutschlands Classikern und die richtige Einsicht in den Bau der nhd. Schriftsprache mit in erster Linie steht. Um deutlicher und concreter zu sprechen: ich halte diese eigenthümlich nationalen Bildungsschätze für so unumgänglich, dass ich ihnen zu Liebe manches Stück der traditionellen Schulgegenstände, die ohne Beziehung auf den Nationalcharakter für allgemein menschliche Ausbildung wirken und die aus einer Zeit stammen, wo der deutsche Geist am Boden lag und in kriechender Ohnmacht und blöder Superstition alles Fremde, namentlich das Antike in seinem Werthe überschätzte, dass ich davon manches, wenn es sein müsste, opfern würde. Vgl. S. 40 ff.

Ich möchte für Temperamente, die nicht an unbezwinglichem Widerwillen leiden, Zugeständnisse zu machen, eine Begründung dieser Ansicht versuchen.

Nicht wahr, die Sache liegt doch hier etwa so, wie Sokrates den Rhetoriker Gorgias überführte, dass es mit den

¹⁾ Vgl. o. S. 119 und z. B. Frauer, Lehrbuch der ahd. Sprache und Litteratur, Oppenheim 1869.

²⁾ Z. f. Gymn. 1869, S. 820.

moralischen Besitzthümern des Geistes sei? Entweder man erwirbt das Erforderliche, hier: einsichtsvolle Kenntniss unserer Classiker und der gebildeten Muttersprache ausserhalb der Schule oder man muss es sich in der Schule aneignen? Kennen und lieben lernen aber, festhalten und als Eigenthum besitzen muss man diese nationalen Güter; man muss deutsche Sprache und Litteratur beinahe ebenso gut kennen wie die moralischen Gesetze, wenn man in Deutschland ein Gebildeter heissen soll.

Das letztere geben auch diejenigen wohl zu, welche die Lectüre deutscher Poesie und die grammatische Beschäftigung mit deutscher Sprache aus deutschen Schulen herausweisen möchten. Sie setzen, so darf man wenigstens hoffen, nur voraus, dass die eines Gebildeten würdige Vertrautheit mit diesen Dingen unabweislich von selbst kommt. Sie halten die ausdrückliche Beschäftigung damit für überflüssig; und möchten sie auch deshalb nicht zum Gegenstand und Mittel der Schulerziehung machen, weil sie entweder fürchten, das Lebendige — und unsre Classiker und unsre Sprache leben! — könnte secirendem, minutiösem, düftelndem Alexandrinertum anheimfallen, oder das Nationale könnte die Gegenstände beeinträchtigen, die der Gebrauch von Jahrhunderten als die herrlichsten Erziehungsmaterialien für Kopf und Herz bewährt und geheiligt hat.

Daraus ergibt sich folgende Reihe von Sätzen:

1) Die Schule muss sich mit den Dingen, die nothwendige Elemente der allgemein geforderten nationalen Bildung sind, beschäftigen, wenn Haus und Leben nicht die hinlänglich umfangreiche, intensive und sinnvolle Bekanntschaft mit denselben zu entwickeln vermögen.

2) In dem Falle, dass die Schule es muss, muss sie sich aber vor dem „Alexandrinismus“ hüten, der Sprache und Litteratur „wie todte Cadaver secirt und Glied vor Glied vordemonstrirt und interpretirt“, wie ein heftiger Gegner dieser Richtung ihr Verfahren in einer brieflichen Mittheilung ganz ergänzlich charakterisirt.

3) Der nationale Unterricht darf die allgemeinemenschliche Ausbildung von Verstand, Geschmack und

Willen, die an die Pflege der Grammatik der antiken Sprachen und an die Lectüre antiker Musterwerke geknüpft ist, nicht wesentlich beeinträchtigen oder wohl gar in Frage stellen.

Andererseits würde die Berechtigung des Betriebs nationaler Litteratur und Sprache wachsen, wenn sich zeigen liesse, 1) dass zum Theil dieselben allgemeinen Bildungserfolge auch von diesen Studien erwartet werden können, die den antiken Sprach- und Litteraturunterricht so werthvoll machen, und 2) dass sie sogar gewisse Lücken, die die Beschäftigung mit antiker Grammatik und antiken Classikern innerhalb des Kreises allgemeiner Ausbildung des Geistes übrig lässt, in schöner und trefflicher Weise ergänzen.

Den Nachweis nun zunächst dafür, dass in unzureichender und unwürdiger Manier das Leben ausser der Schule mit Deutschlands Sprache und Classikern bekannt zu machen pflegt, kann man dem, der sehen will, dadurch leicht in die Hand geben, dass man ihn einfach auffordert, sich mit Gebildeten zu unterhalten, welche das Glück hatten auf einer Schule unterrichtet zu werden, wo die Lehrer aus Vorwand, den der Schlendrian oder die Ohnmacht suchte, oder vielleicht auch aus Princip die Jünglinge vor deutscher Litteratur sorgfältig behüteten. Vgl. S. 95 ff. 206.

Gewiss! Das Haus, in welchem ein schöner echt deutscher Sinn geschmackvoll und in edlem Selbstgefühl waltet, wird mehr thun als die Schule; aber dergleichen Familien mag man zählen!

Die junge Generation, die einst die Führerschaft der Nation übernehmen soll, geht zum grossen Theil aus Kreisen hervor, wo aufgespreizter Luxus und materielle Genusssucht wie andre ideale Strebungen so auch edles, gesundes Gefühl für des Vaterlandes Ehre und Hoheit niederhält. Und eine bedeutende Zahl der andern gehört Eltern zu, die, in engen Verhältnissen und beschränkten Anschauungen aufgewachsen, gerade wünschen, dass ihre Kinder über ihren eigenen Horizont hinaussehen lernen und die sie deshalb oft mit grossen Opfern einer höhern Schule anvertrauen. Sie können sie auch auf dem Gebiet nicht fördern, um das es sich hier handelt;

sondern sie erwarten auch hier von der Schule, dass sie ihre Pfleglinge in freiere Luft emporhebe.

Und ihre Erwartung ist eine berechnete.

Die Schule hat nicht bloss die Aufgabe, auf dem Gebiet moralischer und intellectueller Veredelung, der Kräftigung und Reinigung des Willens, der Schärfung und Klärung des Urtheils, der Verfeinerung und Läuterung des Geschmacks, dem was etwa im Hause mangelhaft bleibt oder erstickt wird, durch methodische und nachhaltige Uebung und Belehrung zu Hilfe zu kommen: sie hat auch den Beruf, in das junge Geschlecht in allgemeinerer und verlässlicherer Weise, als man es im ganzen von der Pflege innerhalb der Wände des elterlichen Hauses erwarten darf, den nationalen Sinn zu entwickeln und immer fester zu machen.

Längst hat dazu der Unterrichtsplan die vaterländische Geschichte neben die antike gestellt.

Man redet von den Uranfängen des deutschen Volkes, von seinen Kämpfen gegen die Römer, von der Zertrümmerung des römischen Weltreichs durch Deutsche, von der Gründung eines christlich germanischen Reiches durch Karl den Grossen. Stehen hinter dem, was hier vorzutragen ist, die Beispiele und Zeugnisse nationaler Kraft, von denen die deutsche Sage meldet, wie sie sich endlich im Nibelungenlied gefestigt hat, irgendwie zurück? Und was giebt Zeugnis von dem Ursitz der germanischen Völkerschaften als gewisse Resultate der Vergleichung ihrer Sprache mit andern desselben Geschlechts? Und darf unter Karls des Grossen Einigungsthaten übergangen werden, was er für deutsche Sprache und Sammlung deutscher Sprachdenkmäler gethan hat?

Man spricht von der glorreichen Hohenstaufenzeit. Aber wer ist, wenn es sich um Hebung des Nationalsinnes handelt, wichtiger: Walther von der Vogelweide oder die drei Könige, denen er diente? Und lässt sich das deutsche Mittelalter von dem überhaupt hinreichend verstehen, der keinen Blick in die poetischen Werke des Zeitraums geworfen hat? Gehört nicht ihr Inhalt und Geist mit zu den historischen Bildern der Zeit? Ist jedenfalls von den quellenmässigen Urkunden, die das Zeitalter unmittelbar abspiegeln, etwas so

leicht der Schule, der Jugend zugänglich zu machen, als das Nibelungenlied und die Lieder Walthers?

Mächtig schwillt des Deutschen Brust, wenn er der Zeit gedenkt, wo des deutschen Heldenstreters Luther reformatorische Gedanken durch Europa zogen. Von neuem stand Deutschland im Mittelpunkt des Interesses der europäischen Welt. Aber Luther ist nicht bloss der Gründer der deutschen evangelischen Kirche: er ist auch derjenige, der die neuhochdeutsche Schriftsprache, das Gemeingut aller Gebildeten Deutschlands, wenn auch nicht geschaffen, so doch niedergesetzt hat. Soll auf deutschen Schulen über diese Thatsache nichts anschauliches und ausgiebiges vorgetragen werden? Wodurch ist Luther dem Werden und Wachsen des Nationalgeistes förderlicher gewesen? Es dürfte sich schwer entscheiden lassen.

In anziehender, glänzender Darstellung ist uns kürzlich von neuem die Erinnerung geweckt an Wallensteins Riesengeist, an seine weltumfassenden Pläne. Aber in der Geschichte des deutschen Geisteslebens sollte auch M. Opitz seine Stelle haben, hier ist der bedeutsame Punkt, wo die kosmopolitische Lateingelehrsamkeit den ersten Versuch machte, die nationale Bildung zu befruchten. S. 46 f.

Für die Charakteristik der deutschen Zustände am Anfang des vorigen Jahrhunderts dürfte so wichtig wie Karl VI und Friedrich Wilhelm I auch Gottsched sein.

Und so wirksam Friedrichs des Einzigen glänzende Thaten für Hebung des deutschen Selbstbewusstseins, für Befreiung des deutschen Volkes von französischen und mittelalterlichen Fesseln, für die Fundamentirung des deutschen Staates der Zukunft gewesen sind, den nationalen Stolz, die nationale Begeisterung haben ebenso sehr entzündet, ebenso befreiend haben gewirkt die grossen classischen Thaten von Lessing, Goethe, Schiller.

Kurz unsere litterarischen Werke und Errungenschaften sind unsern politischen fast an nationalem Werth gleich; und auch historisch gemessen, haben sie ihre grosse Bedeutung für die Erkenntniss der Wandlungen, der Förderungen und Hemmungen deutschen Geistes und deutscher Kraft. Die

poetische Litteratur ist hie und da der sprechendste, unterrichtendste, jedenfalls zugänglichste Zeuge von dem Charakter der Zeit, den Geschichte durch blossen Bericht nicht recht lebendig zu machen wusste. Der vaterländischen Geschichte jedenfalls könnte dieser Unterricht nicht schädlich werden; ihr tritt er ergänzend zur Seite.

Aber dem, was wir mit der Lectüre der alten Litteraturwerke bezwecken?

Wozu lesen wir doch die antiken Dichter?

Die Humanisten haben sie als diejenigen Werke, welche den Geschmack am meisten zu bilden im Stande wären, mit solcher Begeisterung aller Welt empfohlen, dass sie bei der Reorganisation des höheren Schulunterrichts ihre Stelle erhielten.

Wie ist es? Schaden vielleicht Goethe und Schiller der Entwicklung einer edlen Geschmacksrichtung? Kann der Sinn für das Schöne nur an den berühmten exemplaria Graeca gebildet werden? und müssen sich unsere gefeierten Dichter hinter ihnen verkriechen? Geschmackvolle Auswahl und Behandlung hier wie dort vorausgesetzt: so lohnt es sich nicht, die Verneinung dieser Fragen erst noch zu begründen. Ich denke, es trifft Einiges zu von dem, was Schiller im Jahre 1795 in den Horen in der Abhandlung über die sentimentalischen Dichter entwickelt hat: Wenn man den Gattungsbegriff der Poesie zuvor einseitig aus den alten Poeten abstrahirt hat, so ist nichts leichter, aber auch nichts trivialer, als die moderne gegen sie herabzusetzen. Keinem Vernünftigen kann es einfallen, in dem, worin Homer gross ist, irgend einen Neueren ihm an die Seite stellen zu wollen; und es klingt lächerlich genug, wenn man einen Milton oder Klopstock mit dem Namen eines Homer beehrt sieht. Eben so wenig aber wird irgend ein alter Dichter und am wenigsten Homer in demjenigen, was den modernen Dichter charakteristisch auszeichnet, den Vergleich mit demselben aushalten können. — Siegen gleich die alten Dichter in der Einfalt der Formen und in dem, was sinnlich darstellbar und körperlich ist, so kann der Neuere sie wieder im Reichthum des Stoffes, in dem, was undarstellbar und unaussprechlich ist, kurz in

dem, was man im Kunstwerk Geist nennt, hinter sich lassen.“

Indessen schon Herder hat das pädagogisch gesunde Wort: Der Mensch ist zu Mehrerem da als zum Geschmack. ¹⁾ Dichtwerke jedenfalls, die Gegenstand der Schullektüre sein sollen, müssen den Sitten nicht gefährlich werden. Die Alten wenigstens liessen bei der Auswahl der Schuldichter den moralischen Gesichtspunkt nicht aus den Augen: *Οἱ διδάσκαλοι*, sagt Platon, *παραιδέασιν τοῖς παισὶν ἐπὶ τῶν βάρβρων ἀναγιγνώσκειν ποιητῶν ἀγαθῶν ποιήματα, ἵνα ὀφείλωνται τοιοῦτοι γενέσθαι*. Für die Entwicklung der Kolokagathie, für die Bändigung unreiner Leidenschaften, für die Erweckung edler, opferfreudiger, dem Staatswohl geweihter Gesinnung, die des Wächter- und Strafamts der Gesetze nicht mehr benöthigt wäre, liessen sie den Homer und andere gute Dichter in den Schulen lesen.

Eignen sich unsere nationalen Dichtwerke: Das Nibelungenlied, Walthers Sprüche und Lieder, eignen sich Luther und Klopstock, Lessing, Goethe und Schiller, eignet sich Uhland nicht dazu, junge Herzen durch das Morgenthor des Schönen der Geisterwürde im Stillen zuzukehren, so dass sie die Tugend lieben auch ohne des Staates Gesetz? Ich denke, wir bräuchten um den moralischen Erfolg unserer Erziehung nicht in Angst zu gerathen, wenn wir alle Genannten den antiken Classikern an die Seite setzten.

Auch Schiller, während eines entsagungsreichen, opfervollen Lebens mit sittlichem Ernste den höchsten Idealen nachringend, fühlte, dass der Menschheit Würde in seine Hand gegeben; er fühlte es mit platonischem Schwung; auch er dürfte, und in geistigerem Sinne, aus seinen Hörern Helden schaffen, wie Homer. Seine ganze Persönlichkeit muss einen verklärenden, über alle Zeitgewalt hinaushebenden Eindruck machen: schritt doch sein Geist, wie sein edler Freund ihm in's Grab nachrief, gewaltig in's ewige Reich des Wahren, Guten,

¹⁾ Wirkung der Dichtkunst bei den Griechen. Werke zur Lit. u. K. XII, 360 ff. Vgl. Schillers Abhandlungen: Ueber die nothwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen und: Ueber Goethes Egmont.

Schönen; und hinter ihm im wesenlosen Scheine lag, was uns alle bändigt, das Gemeine.

Und die Zartheit und dabei doch natürliche Einfachheit der Empfindung, das hohe Gleichmaass, die edle Lebenswahrheit und seelenvolle Menschlichkeit: wenn der Jüngling sie in Goethes Gebilden zu verstehen, spüren und nachzufühlen gelernt hat, er wird auch in dieses Dichters Lebensluft hinausgehoben sein über alle Plattheit und Niedrigkeit. Was kann man beispielsweise gegen die Lektüre so sinniger, reiner und edler Werke sagen, wie Tasso, Iphigenie, Hermann und Dorothea? Stehen sie gegen irgend ein antikes Werk, ich meine jetzt, von Seiten moralischer Haltung, irgendwie zurück? Könnte man in Beziehung auf Goethes Iphigenie nicht der deutschen Schule geradezu die Mahnung zurufen, die der Dichter einem befreundeten Schauspieler in ein Exemplar dieses schönen Werkes schrieb, dass sie

Was der Dichter diesem Bande
Glaubend, hoffend anvertraut

im gesammten Deutschland wirkend verbreite und verkünde:

Alle menschlichen Gebrechen
Sühnet reine Menschlichkeit? —

Dabei versteht es sich von selbst, dass man aus sittlichen Bedenken deutsche Litteraturwerke ebenso von der Schule fern halten muss, wie antike. Man wird z. B. ein Recht, man wird die Pflicht haben, vor manchen Erscheinungsformen der „reinen Menschlichkeit“ Goethes, die unserm patriotischen Gefühl, die unserer Sitte, die der Sittlichkeit widerstreiten, in der Schule Kehrt zu machen. Aber man sei auch wieder nicht prüder, als z. B. bei Homer. Wenn über Anstössiges die Luft einer dem Edlen, Grossen, Würdigen und Schönen zugewandten Stimmung und Betrachtung sich ergiesst, kann eine Schädlichkeit nicht aufkommen.¹⁾

¹⁾ Verfehlt freilich ist es, wenn ein Lehrer seine ästhetische Schwärmerie so weit treibt, weitläufig Goethes Herzenserlebnisse zu besprechen und den Werther zu behandeln, wie es andererseits übertrieben ängstlich

Neuerlich haben die streng kirchlichen Parteien wieder christliche Bedenken wachgerufen.¹⁾

Schriften, die geradezu die Kirchenlehre angreifen, wie Lessings theologische Streitschriften, wird man vermeiden. Sonst aber ist keine Nöthigung, ausschliesslich an die altdeutsche Poesie und an Kirchenlieder sich zu halten. Die Einführung unserer Jugend in unsere Classiker, so sehr sie darauf ausgehen wird, eine innige Verehrung zu wecken, braucht sich ja nicht zu einem „Cultus“, zum „Heidenthum der Menschenvergötterung“ zu verirren und die Grundgedanken dessen, was mitten im Streit der confessionellen Parteien Kern und Wesen des Christenthums bleibt, in Frage zu stellen; nein sie kann die tiefsten Gedanken dieser Religion noch bekräftigen. —

Auch den rhetorischen Gewinn wird man sich davon versprechen dürfen, den man seit Quintilian von den grossen antiken Dichtern erwartet.

Man wendet schliesslich ein: Mit den antiken Classikern muss man sich beschäftigen, um die wesentlichen und bleibenden Grundlagen unserer Bildung kennen zu lernen, denn unsere ganze Cultur ist doch aus dem classischen Alterthum herausgewachsen. Vgl. S. 28 ff.

Das ist doch nicht so ganz wahr. Vielmehr: wohin wir auch heute blicken, überall treten uns in Leben und Schriftenthum noch häufiger die direkten oder indirekten, freundlichen oder feindlichen Beziehungen auf den

ist, um einer Stelle willen (dass dir werde die Nacht zur schönern Hälfte des Lebens) Hermann und Dorothea vom Plan zu streichen oder eine purifizierte Schulausgabe zu wünschen.

¹⁾ Von evangelischer Seite vorzüglich der Generalsuperintendent W. Hoffmann in seiner Zeitschrift Deutschland, 1870 und von dem gleichgestimmten katholischen Standpunkt aus Joseph Lérique in der Schrift: die Ideale und die christliche Jugenderziehung, ein Beitrag zur Behandlung der alt- und deutsch-klassischen Literatur an höheren Lehranstalten, Freiburg 1871, August Reichensperger gewidmet. Das Bildungsideal der Neukatholiken und der kirchlichen Octoberversammlung ist allerdings ein anderes als das der Verfasser der Xenien auf Lavater, Fr. Stolberg und ihre Secte.

Geist des vorigen Jahrhunderts entgegen. Lessing, Goethe und Schiller sind offenbar die hervorragendsten und allgemein bekannten Vertreter und Sprecher dieser Geistesrichtung. Es möchte daher wohl eine tendenziöse Uebertreibung sein, dass Homer und Horaz, Platon und Cicero ein wichtigerer und wesentlicherer Bestandtheil unserer heutigen Bildungsgrundlage sind als unsere grossen nationalen Dichter. Nein es ist nicht zu sehen, wie der taktvolle Betrieb deutscher Musterwerke, aus ästhetischen, religiösen und moralischen, rhetorischen und historischen Gründen vor den alten Dichtern die Segel streichen müsste. Blicke man daher immer des Grundes und Zweckes seiner Thätigkeit gedenk und passirte es nicht, dass, nachdem so lange griechische und lateinische Dichter gelesen worden sind, weil sie damals die besten, ja die einzigen Bildner des Geschmacks waren, manche nunmehr ihnen absoluten Werth beilegte, so wäre in der That nicht zu begreifen, warum ein deutscher Pädagoge nicht mindestens ebensogern unsere classische Litteratur dem Jugendunterricht zu Grunde legen möchte, als irgend eine fremde. Jedenfalls dürfte es schwer halten, einen vorurtheilsfreien, für Erziehung interessirten, urtheilsfähigen Mann, der nicht im gewöhnlichen Schulfröth läuft, begreiflich zu machen, dass zwar auf Virgillectüre zwei Jahre lang wöchentlich zwei Schulstunden zu verwenden seien, obwohl man seit Winkelmann und Lessing weiss, wie weit seine Aeneis von einem echten Dichtwerk entfernt ist und dass er nur ein verstandesmässiger, rhetorischer, doctrinärer, nachahmender Dichter ist, dass aber die Schule mit Goethe sich gar nicht zu befassen habe, obwohl er, wie schon Wieland erkannt hat, in der ganzen Welt nur zwei ebenbürtige Dichter neben sich sieht: Homer und Shakespeare. (S. 26 ff.)

Zweierlei wird man, um eine, wie ich glaube, verlorene Position zu halten, noch vorbringen.

1) Bei der Uebersetzung aus dem Lateinischen wird der Schtüler noch dadurch gefördert und in geistige Zucht genommen, das sich ihm nur auf Grund ernstlicher Arbeit, sorgfältiger Präparation und steter, regsamer Combination der Sinn erschliesst.

2) Die deutschen Sachen verstehen sich von selbst; sie bedürfen des Unterrichts nicht.

Dass sich, um gleich einen concreten Fall zu setzen, bei Goetheschen Sachen der Wortsinn im ganzen ohne sonderliche Anstrengung der Combinationskraft fassen lässt, ist ja klar. Sollte es aber auf einer Schule, wo für die Ausbildung der Fertigkeit, die von Schriftstellern fremder Zunge intendirten grammatischen Beziehungen schnell zu übersehen und zusammenzurechnen, in einer ganz stattlichen Stundenzahl gesorgt ist, wo — ja man muss offen sein — oft genug über dem blossen alexandrinischen Klauben am Wortsinne die Geschmacksbildung zu kurz kommt, weil die Uebersicht über einen grösseren Abschnitt nicht gewonnen wird: sollte es da nicht eine schöne, dankenswerthe Ergänzung sein, wenn man für die Entwicklung des Schönheitssinnes einmal auch etwas anböte, wo der Geist sich nicht erst durch mehr oder weniger dornenvolle Pfade langsam fort zu bewegen hat, ehe er zur Synopsis und zum Genusse kommt?

Und wenn sich auch bei Goetheschen Sachen der Wortsinn dem, der lesen kann, im einzelnen so ziemlich von selbst erschliesst: zu thun wird die Schule auch hier haben, um den Sinn, welchen der reife Dichter im einzelnen und ganzen gefühlt und gedacht hat, dem unentwickelten Knaben oder Jüngling nahe zu legen, um ihm allmählich an der unverkümmerten Perception des Grossen und Schönen den Blick zu weiten und zu heben, die Geisteskraft zu stärken, den Geschmack zu veredeln. Wie unreif äussern sich häufig noch Erwachsene über Goethesche und Schillersche Sachen! und dem Schüler sollte alles von selbst sich klar legen? Können wir glauben, dass diese Werke erziehend wirken werden, wenn jedem erlaubt ist, seinen kindischen Unverstand hineinzutragen? Die Erfolge, welche wir von der Lectüre unserer edlen Dichter erwarten können: Ethisirung des Herzens, Aufklärung des Verstandes, Veredlung unsers Schönheitssinnes werden nicht so allgemein, als es möglich ist, erreicht, weil die Schule vielfach noch nicht ihren Beruf erkennt, der Jugend den Sinn und Geist unserer Classiker aufzuthun, weil sie vielfach noch

glaubt, dass sie wirken werden von selbst, zauberisch, bloss weil sie da sind.

Denn bei den alten lieben Todten
Braucht man Erklärung, will man Noten;
Die Neuen glaubt man blank zu verstehn, —
Doch ohne Dolmetsch wirds auch nicht gehn.

Man argwöhne nicht, dass ich mich auf dem Wege befinde, die Cultur des Geistes, welche aus der Pflege der alten Sprache und Litteratur erwächst, zu discreditiren oder was aus derselben vorzugsweise um des Inhalts willen gelesen zu werden verdient, aus Uebersetzngen kennen lehren wollte.

So wenig, dass ich aus demselben Grunde, weswegen man den Homer und Sophokles im Urtext liest, auch das Nibelungenlied und den Walther nicht in einer Uebersetzung den Schülern zeigen möchte. Am liebsten möchte ich auch, wenn die Zeit reichte, den Shakespeare in seiner eigenen Sprache lesen lassen. Vergl. S. 37, 57 ff.

Und auch die logische Zucht, welche in der Eintübung und correcten Anwendung der Grammatik der alten Sprachen liegt, verkenne ich nicht. Vgl. S. 33 ff.

Nur dass die Behandlung der Sprache, welche 1) so schnell wie möglich zum Verständniss der Schriftsteller führt und 2) dazu befähigt, sie in eigenem Gebrauch zu handhaben, von dem Wesen dessen, was Sprache eigentlich ist, den richtigen Begriff gewährt, das muss man nicht sagen; und dass diese Behandlung die einzige Weise ist, an Spracherkenntnissen den Geist in logische Zucht zu nehmen, das sollte man auch nicht behaupten.

Von diesen zwei Seiten her kann ein vernünftig betriebener grammatischer Unterricht in der Muttersprache dem, was griechische und lateinische Stunden leisten, ergänzend zur Seite treten.

Die Form der Unterweisung ist etwa diese: Gieb an, welche unter den folgenden Verben in der zweiten und dritten Person Sing. den Ränder vocal haben, welche nicht: binden, gößen, fänden, schwänden, schätzen, werfen, verderben, winden, reiten, sterben, streiten, leiten, werben, bergen, brechen, schwanden & Wie heißt von beiden Classen die 1., 2., 3. Person

Sing.? Ergebniss: Die Verba, welche in der 2. und 3. Person Sing. einen andern Stammvocal haben, als in der 1., entbehren in der 2. und 3. Person des Bindevocals.¹⁾

Das ist eine von dem sonstigen grammatischen Verfahren völlig abweichende Methode, die aber für die Zucht des Geistes ebenso werthvolle Mittel enthält wie die andere. Sie lehrt auf das, was bisher blind geübt ist, woran man achtlos vorbeigegangen, die Aufmerksamkeit richten; sie lehrt sehen, beobachten, sichten, unter ein Allgemeines fassen. Aus naheliegenden, aber bisher unbeachteten Thatsachen wird das Gesetz erschlossen, während in dem fremdsprachlichen Unterricht die grammatischen Regeln Handhaben sind, um die Thatsachen der Sprache leichter einzuprägen. Es ist klar, in wiefern die deutsche Grammatik die Mittel der formalen Geistesbildung ergänzt.

Und auch abgesehen davon ist es so zu sagen eine nationale Pflicht, die Muttersprache in ihrer Gesetzmässigkeit zu begreifen, ebenso Pflicht der nationalen höheren Schule, wie die Beschäftigung mit den edelsten Gedanken, Gefühlen und Thaten unserer Nation: ist doch die Sprache Archiv und Organ der nationalen Gedankenwelt, das Spiegelbild des nationalen Seelenlebens.

Und es ist keine speciell deutsche Pedanterie (vgl. S. 87), die Jugend in der Grammatik der eigenen Sprache unterrichten zu wollen. Auch die Griechen und Römer haben in den höheren Schulen die heimische Grammatik gepflegt. Es ist auch zu natürlich: wir wissen doch alle, dass grammatische Fehler gemacht werden können. Und wo Fehler möglich sind, ist auch eine Lehre denkbar, die sie zu vermeiden geschickt macht. Unsere Sprache ist durch das Zusammenwirken von Millionen von Volksgenossen, durch die zum Theil zufälligen und unorganischen Einflüsse von Jahrtausenden so geworden, wie sie ist; das einzelne aufwachsende Kind steht ihr wie einer historisch gewordenen Macht gegenüber, welche die Beugung der natürlichen Strebungen erwartet; die Formen

¹⁾ Vgl. Wilmanns, Programm des Berl. Gymnasiums zum grauen Kloster, 1870.

brechen nicht aus unmittelbarem Naturtrieb hervor; das Kind muss sie einfach lernen¹⁾. Das geht namentlich jenem eigenthümlichen Kunstproduct gegenüber, welches wir Schriftsprache nennen, nicht ohne grammatische Regeln.²⁾

Für vieles Einzelne würde ein unverhältnissmässiger Aufwand von Zeit und Kraft nöthig sein, um durch Erfahrung zu erreichen, was ein einziges Gesamtgesetz mit wenig Worten gegeben hätte. Z. B.: Wo ist deren, wo derer zu gebrauchen? — Die Formen der Declination sind höchst einfach; für denjenigen aber, der niemals deutsch decliniren gelernt hat, dem das grammatische System die Verschiedenheiten nicht in ihrer natürlichen Gruppierung gezeigt hat, erscheinen sie als eine chaotische Masse. Wie will man ohne grammatische Kategorien Jemand belehren, dass es nicht heisst, die Erde würde sich um die Sonne drehen (anstatt drehe sich), wie sich wenn und wann unterscheidet?³⁾

Man sage nicht, dass man mit der deutschen Grammatik einen neuen Unterrichtsgegenstand in die Schule einzwängt, nach dem das gebildete Leben keine Sehnsucht hat und der das Gefüge des Gymnasiums zu zersprengen droht.

Man wird Vorsorge treffen müssen, das Letztere zu verhüten; ich bin der Meinung, dass es nicht geschehen darf, dass es aber auch nicht zu geschehen braucht. (S. 28 ff. 201.) Sondern ich glaube, es lässt sich Alles, was in deutsch-grammatischer Hinsicht nöthig ist, erreichen, ohne die formale Bildung, die der philo-

¹⁾ Vgl. W. Wackernagel: Ueber den Ursprung und die Entwicklung der Sprache, Academische Festrede. Basel 1872.

²⁾ Vgl. R. v. Raumer: Ueber die Entstehung der neuhoch-deutschen Schriftsprache, Gesammelte sprachu. Schriften. S. 189 fg.

³⁾ Wir dürfen natürlich keine Kategorien in die Sprache tragen, die sie nicht selbst als ihr Eigenthum deutlich verkündet. Und man muss sich immer in Erinnerung halten, dass die Sprachlehre ihre einzige Richtschnur im quellenmässig festgestellten Sprachgebrauch hat; sie darf nicht entscheiden wollen, was der Gebrauch selbst unentschieden lässt; und sie darf der freien Entwicklung der Sprache nicht gefährlich werden. Klopstock: Die lebenden Sprachen haben immer etwas, das im Werden ist. — Vgl. für alles oben und oben Gesagte L. Geiger: Ueber deutsche Schriftsprache und Grammatik, Frankfurt a. M. 1870.

logische Unterricht gewähren soll, ohne diesen selbst in seiner berechtigten Ausdehnung irgendwie zu beeinträchtigen. Jedoch davon später!

Und dass man in Beziehung auf den ersten Punkt im Irrthum ist, hat mir darauf gerichtete, nein besser! oft ungesucht von selbst sich anbietende Unterhaltung mit einsichtsvollen Gebildeten längst evident erwiesen, erwiesen den Missmuth, von der Schule auf dem Gebiet der Erkenntniss deutscher Sprachgesetze so völlig verwahrlost zu sein, erwiesen die Ueberzeugung, dass es Sache der Schule wäre, dem jungen Menschen eine das Verwandte übersichtlich zusammenstellende Unterweisung über deutsche Flexion, Wortbildung und Satzfügung mitzugeben, erwiesen auch, dass die Gebildeten im ganzen wünschen, einige Klarheit zu haben über die Art und Weise, wie unsere nhd. Schriftsprache sich allmählich entwickelt hat, namentlich von ihrem Verhältniss zum Mittelhochdeutschen, von dem Mhd. selbst, das viele auffällige Erscheinungen des Nhd., wie sie richtig erwarten, doch recht aufklären müsste, dessen bedeutendste Litteraturwerke man gern im Gewande der damaligen Zeit lesen möchte und in der Uebersetzung wirklich, wie Buchhändler wissen, viel liest. In all diesen Beziehungen, so klagt man, pflege mit Unrecht die Schule den Geist im Stich zu lassen.

Ich sage nun anders wie Wilmanns (Z. f. Gymn., 1869 S. 806). W. sagt: „Wer die deutsche Grammatik als Unterrichtsobject angesehen haben will, muss die Nothwendigkeit aus ihrer Bedeutung für den deutschen Unterricht erweisen“ (Gegenstand des deutschen Unterrichts ist für Wilmanns die Nationalliteratur). Nein: die nhd. Grammatik ist für das Untergymnasium, die mhd. für das Obergymnasium ein nothwendiger Zweig des deutschen Unterrichts, weil die Rücksicht auf die nationale Aufgabe der Schule wie auf die allseitige Zucht des Geistes ebenso sehr wie das Interesse des gebildeten Lebens es verlangen, dass den künftigen Führern der Nation seitens der Schule mitgegeben werde 1) ein geordneter Ueberblick über die thatsächlich die nhd. gebildete Gemeinsprache beherrschenden, durch Beobachtung ihr abzulauschenden Gesetze, 2) die Kenntniss der Elemente des Mhd., a) um nach langjähriger,

bloss praktischen Uebersetzungszwecken dienender und darum schiefer Behandlung der Grammatik den Anfang einer historischen Einsicht zu gewinnen, b) um das Nibelungenlied, die Gudrun und den Walther im Urtext lesen zu können.

Von Wilmanns unterscheide ich mich also, was deutsche Grammatik anbetrifft, 1) indem ich mehr fordere (er wünscht nur nhd. Grammatik), 2) indem ich das, was ich fordere, anders begründe. (Man sehe a. a. O., S. 801 ff., d. o. a. Programm S. 5).¹⁾

Ich leite die Nothwendigkeit eines systematischen Unterrichts in der deutschen Grammatik nicht bloss aus der Aufgabe einer sorgfältigen Litteraturbetrachtung her. Für mich ist dieser Unterricht an sich selbst wünschenswerth 1) aus allgemeinen pädagogischen Gründen, weil er eine ganz eigenthümliche Methode dem Geiste zuführt, in welcher eine eigenthümlich werthvolle, gewisse Ausfälle deckende, das Vorbandene schön ergänzende Zucht liegt; 2) aus nationalen Gründen, weil es für eine nationale Schule, wo so viel fremde Sprachen gelehrt werden, etwas monströses und ungesundes hat, mit dem Bau der eigenen Sprache nicht bekannt zu machen.

Schliesslich vergleiche man, was Bonitz dem Curtiusschen Versuch, durch Erkenntnisse aus dem Bereich der Sprachvergleichung den grammatischen Unterricht im Griechischen „zu beleben und zu befördern“ als Residuum der Berechtigung zugesteht.¹⁾

¹⁾ Hier heisst es unter Anderm etwa so: Wenn wir im deutschen Unterricht wie sonst die Aufmerksamkeit des Schülers schärfen und nicht gewöhnen wollen, stumpfsinnig an auffallenden Erscheinungen vorbeizugehen, dann müssen seine Gedanken bei den Lesestücken auch auf die sprachlichen Eigenthümlichkeiten gerichtet werden. Zugleich muss ihm der Unterricht auch die Mittel an die Hand geben, Ordnung in die verwirrende Mannigfaltigkeit zu bringen, d. h. ein grammatisches System. — Es liegt die Frage nahe: Warum soll bloss die verwirrende Mannigfaltigkeit, die in der Lectüre, warum nicht auch die, welche in der gebildeten Conversation hervortritt, zur Ordaung und Klärung reizen? Muss es nicht für den gebildeten peinlich, fast beängstigend sein, in der gesprochenen, wie in der gedruckten Sprache auf ein Meer völlig unverständlicher Gebilde zu blicken?

²⁾ (Zu Curtius Erläuterungen, 2. Aufl., S. 219). Hiernach soll der

Wir suchen mit Wilmanns (Progr. S. 4 f.) durch die grammatische Unterweisung in die nebelhaften Massen des Unsichern Klarheit und Ordnung zu bringen, das Schwanken des Subjects gegenüber dem Sprachgebrauch zu überwinden; wir suchen „Befestigung“ der Sprechweise, der Sprachkenntniss; ausserdem aber „Interesse für die Einsicht in die Gesetze“ und die „Anfänge einer solchen Einsicht“; und wir glauben, dass zu letzteren durch das Mhd. der Grund gelegt wird, dessen Kenntniss nach der Bekanntschaft mit den Elementen der nhd. Grammatik wir übrigens gerade so für die Lectüre des Nibelungenlieds wünschen, wie die Kenntniss des homerischen Dialekts nach Eintübung des attischen in dem Moment eintritt, wo der Schüler zu Homer übergeht: obgleich die grammatische Behandlung des Nhd. und Attischen eine grundverschiedene ist, wie oben S. 100, 232 entwickelt ward.

Und die Anfänge dieser aus dem Mhd. gewonnenen historischen Einsicht finden wir zugleich nützlich für einen ähnlichen praktischen Zweck, wie ihn Bonitz voraufschiekt: für die Befestigung der Kenntniss von der gebildeten nhd. Gemeinsprache.

Dass manches, z. B. die Lehre von der Wortbildung und Zusammensetzung, „gründlich“ nicht behandelt werden kann, wenn man nicht auf die Ursprache zurückgeht (Wilmanns a. a. O. 1870, S. 63), kann kein Grund für uns sein, auf historische Behandlung der Sprache überhaupt zu verzichten, auch den Grad von Einsicht, der schon bedeutend näher, als in der „Ursprache“, nämlich im Mhd. zu finden ist, dem künftigen gebildeten Deutschen vorzuenthalten. Stückwerk bleibt menschliches Wissen immer.¹⁾ Es ist überall eine wissenschaft-

grammatische Unterricht im Griechischen wecken Interesse für die Einsicht in die Gesetze und Befestigung der Formenkenntnisse durch die Anfänge einer solchen Einsicht. Ich werde bei Gelegenheit zu zeigen versuchen, wie dieses Interesse und die Anfänge dieser Einsicht am besten geweckt werden in dem Stadium des griechischen Unterrichts, wo die Schüler in die homerische Sprache eingeführt werden: in Secunda. Hier bemerke ich, wie unser Vorsatz für die deutsche Sprache ein ähnlicher ist.

¹⁾ Uebrigens kann man gerade „Mauer“ als ein Simplex und „immer“

liche Einseitigkeit und Rigorosität, den Grundsatz zu befolgen, was man nicht aus der Tiefe der ersten Gründe ableiten kann, lieber gar nicht zu lehren, eine Rigorosität, die schliesslich unsern ganzen Jugendunterricht unmöglich machen würde. Wir bringen überall nur die „Anfänge der Erkenntniss“, die Elemente bei und haben nur dafür zu sorgen, dass dieselben möglichst correct gefasst werden und dass wir nicht durch Oberflächlichkeit und Ungenauigkeit künftiger wissenschaftlicherer Erkenntniss den Weg verbauen, sondern vielmehr auch dazu den Grund legen. Das Uebel wird am besten verhütet, wenn der Lehrer selbst möglichst bis zur Quelle gekommen ist.

Auch was wir hier verlangen, ist von Anfang bis zu Ende elementar; und auch hier müssen diese Elemente so behandelt werden, dass man der Wissenschaft möglichst gerecht wird, ohne durch zu grosse Ausführlichkeit von der sonst gewöhnlichen Schulbehandlung wissenschaftlicher Gegenstände abzukommen. Ausreichende wissenschaftliche Bildung, von pädagogischem Tact geleitet, ist hier wie immer nöthig, um im Einzelnen das Richtige zu treffen; im Allgemeinen wird die Pensa der Unterrichtsplan zu bestimmen haben.¹⁾

als ein Compositum — hier macht Wilmanns obige Bemerkung — schon im Mhd. erkennen.

¹⁾ Geiger a. a. O., S. 35 ff.: Obwohl eine wirkliche Anwendung der Sprache nicht von der Einsicht in ihre Entstehung abhängt, so wirkt doch der ursprünglichere, sinnlichere Wortinhalt auch unzweifelhaft auf die Fähigkeit, sich der in den Worten verborgen waltenden Phantasie zugleich mit Wahrheit und Wärme zu bedienen. —

Da die Schule von naturwissenschaftlicher Kenntniss elementare Anregungen mit in das Leben giebt, warum soll das Verständniss der sprachwissenschaftlichen Bewegung dieser Zeit der heranwachsenden Generation ganz verschlossen bleiben?

Zwölftes Capitel.

Unterrichtsplan für die deutsche Grammatik.

Die Regeln der Orthographie werden in Sexta behandelt.¹⁾ Die Lehre von der Interpunktion fällt nach Quinta (Wilmanns Programm § 32 — 58). In Quarta ist zu handeln von der nhd. Conjugation (W. Flexiconslehre § 1—17), in Untertertia ein Halbjahr von der Declination (W. § 18—28); das andere Halbjahr ist das Wesentlichste von der Wortbildung vorzunehmen; in Obertertia die Elemente der Syntax. Passende Lehrbücher fehlen noch.

In Untersecunda die Anfangsgründe (Declination und Conjugation) der mhd. Formenlehre, an der Hand einer Chrestomathie, oder eines Gesanges des Nibelungenliedes.

E. Martin „Mittelhochdeutsche Grammatik nebst Wörterbuch zu der Nibelunge Nôt und zu den Gedichten Walthers von der Vogelweide“ dritte Auflage, 1867. liegt meinen Absichten am nächsten, enthält aber nicht alles, was ich wünsche. Das Wörterbuch muss, um für die folgenden Unterrichtsstufen auszureichen, über die Gudrun ausgedehnt werden. Und in der Grammatik sind folgende Veränderungen anzubringen:

Es muss begonnen werden²⁾ mit orientirenden Bemerkungen über die Stellung des Hochdeutschen in dem grossen weitverästeten Baume indoeuropäischer Sprachen: Welche Völker gehören zum arischen Sprachstamm? Die germanische Sprache theilt sich in vier Hauptdialekte: — Was heisst Sprache? Was Dialekt? Das Gothische sprachen —. Wohnsitze der Gothen. Untergang der Ost- und Westgothen. Die Sprache starb aus ohne eine Tochttersprache zu hinterlassen. Was heisst Tochttersprache? Aber ihre Denkmäler (welche?)

¹⁾ Vgl. S. 119, Anm. A. 1.

²⁾ Ich meine nicht, dass auch der Unterricht in Untersecunda damit beginnen soll; er soll vielmehr sofort die sprachlichen Thatsachen einprägen. Vgl. Zupitzas Methode oben S. 215.

bilden die Grundlage für alle historische Erkenntnis des Deutschen, weil —. Das Nordische war die Sprache in: —. Töchter desselben sind: —. Das Niederdeutsche, gesprochen wo?, theilte sich in das Altsächsische (Heliand, 9. Jahrhundert), dessen Tochter das heutige Niederdeutsche (Schriftsprache?) ist; in das Angelsächsische, wovon das heutige Englisch und Schottisch stammt; in das Mittelniederländische, die Mutter der heutigen holländischen und vlämischen Sprache. Das Hochdeutsche (war die Sprache wo?) zerfällt der Zeit nach in das Ahd., Mhd., Nhd. Zeit der Herrschaft dieser Sprachen. Das Nhd. ist eine Mischsprache. Vgl. S. 82 ff.

Anstatt § 2 und 3 ist wünschenswerth, um an dem Elementarsten eine historische Betrachtungsweise vorzumachen, die Zurückführung der mhd. Vocale auf das Gothische. Martin giebt bloß eine Parallele zwischen den mhd. und nhd. Vocalen; natürlich! denn er lehrt das Mhd. nur als Mittel, ein paar mittelhochdeutsche Dichter zu verstehen; dass er dabei wenigstens die Gudrun mit berücksichtigen sollte, ist oben gesagt.

Von meinem nicht bloß litterarischen sondern zugleich linguistischen Standpunkte aus würde eine Andeutung über die Veranlassung des Uebergangs der mhd. in die nhd. Vocale passend erscheinen. Wie das Hierhergehörige in schulmäßigem Ton vorzutragen ist, lehrt im wesentlichen Schmidt „Hilfsbuch für den deutschen Unterricht in oberen Gymnasialklassen (Leipzig 1868) § 6—13.“

Statt § 4 etwa Folgendes: Nichts unterscheidet das Mhd. von zeitlich vor ihm stehenden german. Sprachstufen mehr als das Verschwinden der vollen Vocale in den Ableitungs- und Flexionssilben. Sie zeigen im Mhd. gewöhnlich ein schwaches e (S. Martin!). Mit dieser Abschleifung in den Bildungs- und Flexionssilben hat die Sprache nicht bloß an Wohllaut verloren, sondern es sind natürlich durch den gleichmäßigen Uebergang der verschiedensten Vocale in e früher geschiedene Sprachformen zum Schaden der Durchsichtigkeit des Sprachorganismus in einander gefallen. Einige der auffälligsten Beispiele sind folgende: — Vergleiche ausserdem die Conjugation und Declination! — Der Grund liegt in der kräftigeren Hervorhebung, der Stammsilbe, des Begriffs-

trägers, also in der weiter schreitenden logischen Entwicklung der Sprache, die die sinnlich-musikalische Seite zurtückdrängte.

Im Folgenden muss den Zwecken gemäss, die ich mit der mhd. Grammatik verbinde, das Gesetz der Lautverschiebung der Wörter vorgetragen und an instructiven Beispielen von so durchschlagender Kraft wie etwa folgende sind, erläutert werden:

| 1. | 2. | 3. |
|-----------------------------|----------------------|---------------------------------|
| πατήρ (pater) [pulvinar] | fadar (engl. father) | vatar (mhd. vater) |
| φηγός | bôka | phulwi Pfühl |
| τρεις (tres) | threis | puocha (mhd. buoche) |
| Zeús (Διός, deus) | Tius | dri |
| ἔδωθαι (edere) | itan | Ziu (an. Tyr, zistac, zusmgez.) |
| θυγάτηρ | daúhtar | ežzan [aus ziestac, ziwes tac] |
| καρδιά | hairto | tohtar |
| κόβη | hairto | herza |
| κόβη | kniu | chniu (mhd. kniu) |
| κόβη | giutan | kiožan (giežen) |

Auch die Spiranten verlangen (wie in der Grammatik des homerischen Dialekts) eine ausführliche Betrachtung:

w entspricht dem gothischen *v* (griech. *F*): goth. *vein vinum* (Fóivos) mhd. *wîn*. *v* = *f*. *w* wird wegen seiner halb-vocalischen Natur (vgl. das Griechische) vielfach gefährdet: a) im Anlaut (goth. *vrikan*, ahd. *rechan*, mhd. *rechen*, engl. *to wreak*), b) im Inlaut zwischen Vocalen: goth. *aivs* (αἰFών *aevum*) ahd. *êwa*, mhd. *êwe*, *ê* (vgl. nhd. *ewig*). Durch *u* laute geschützt: *triuwe*, c) im Auslaut: goth. *aiv*; *ni aiv*, ahd. *êo*, *io*; *nêo*, *nio*, mhd. *ie*; *nie* (engl. *ever*, *never*) Schwalbe (*swalwe*), Farbe (*varve*); gelb (*gel*, gen. *gelwes*, engl. *yellow*) falb, fahl, grau, blau, durch Verhärtung, Abwerfung oder Vocalisirung eines *w* am Ende zu erklären.

j (Erinnerung an das Griech., Curtius § 55 ff.) steht goth. nur im An- und Inlaut: *jêr*, das Jahr, Verba auf *jan*. Im Nhd. ist *j* im Inlaut völlig geschwunden. Nach langen Vocalen früh Wechsel mit *w*: ahd. *bluojan*, — *wan*, blüen; mhd. *blüezen*, — *wen*, blüen; nhd. blühen; und mit *h*: ahd. *nâjan*, — *wan*, — *han*; mhd. *naezen* — *hen*, — *en*; nhd. *nachen* (ähnlich die Entwicklung zu *wehen*, *saeen*). Verhärtung von *j* im Anlaut in *g* bei Martin § 7.

s, zu unterscheiden von den Aspiratae der T—reihe: *z*

und \int ; (für anlautendes lat. und germ. s , griech. häufig spiritus asper: *sex, ἕξ; sal, ἅλς; ἔκχυρός, socer* goth. *swaihra* Schwieger). Belehrung über nhd. s, f, fs, fz, z, tz , (Vgl. oben S. 111) *ἕζομαι, sedeo, sita, sizu, sitze*. nd. *fôt*. mhd. *fuoꝛ*. nhd. *fufs*. — Vor t wird mhd. \int in s geschwächt: *muoste* von *muoꝛ*. Seit dem 14. Jahrhundert trat diese Schwächung auch im Auslaut ein: *das, quotes, ús, lös, kreis*. nhd. *wissen*, mhd. *wízzēn*. — Uebergang von s in r . Martin § 10: *ich was, gewesen, wir wâren* (Göthe: *das einzerbrochen Hufeisen was*; vgl. S. 213). Noch im Nhd. vielfach zu merken, z. B. in *Frost* zu *frieren* u. dgl. Vgl. lat. *erant, generis*, mit urgraecoitalisch *ἔσαντ* (hom.: *ἔσαν*), *γένεσος* (hom. *γένεος*).

h tritt nach dem Gesetz der Lautverschiebung im Goth. für griech. und lat. k (c) ein (*κύων, κυνός, canis*, goth. *hunds*) und bleibt dann im allgemeinen im Hochdeutschen, wird aber auch (oft schon im Ahd.) in g erweicht (*ducere*, goth. *tiuhan*, ahd. *ziohan*, nhd. *ziehen*, dazu aber: *Zug, Zügel, Herzog, zögern, Zeug, zeugen, Zeuge*). Vor t wurde goth. jede Gutturales h (= nhd. ch); vgl. mhd. *erschrahte, strihte*, aber *zeite, sprancte* (zu § 13), nhd. *mögen, mochte*. Vor Cons. im Anlaut fällt allmählich im Hochdeutschen h aus: *quem*, goth. *hvana*, ahd. *hven*, wen. *Hludowig, Ludwig*. Vgl. *μικρός* — *μικρός*; *nurus*, bei Luther „Schnur“; *νιφάς, nives* Schnee (goth. *snaiws*, ahd. *snêo*, mhd. *snê*), *ἄψχος ἄψχουμι* zu *frigus, frango, Wrack*. — Das „unorganische“ Dehnungszeichen h . — *th*. —

Auch, was über *sch* zu sagen ist, gehört in diesen Paragraphen. *slac, smecken, sniden, spil, stein, swîn schande, schult, schriten*. — *valsch* für *vals (falsus)*. mhd. *hersen, feilsen, kirse, hirs*, nhd. *herrschen, feilschen, Kirsche, Hirsch*.

Zu § 7: *voget, voit*.

Bei der Conjugation entbehrt man die Beigabe der ahd. Endungen; man braucht sie fortwährend, um Umlaut und Brechung zu erklären. Bei der schwachen Conjugation ist es auch wohl am einfachsten von ahd. *nerju, salpôm, hapêr* auszugehen, um Umlaut und Rückumlaut gehörig zu erklären. Zu § 9 VII vermisst man schmerzlich die gothischen reduplicirenden Formen und an einem paar Beispielen die allmähliche Entwicklung zu *ie* (i), goth. *halda, haihald*; ahd.

heialt, hielt; mhd. *hielt*; goth. *slēpa, saiþlēp*; ahd. *sliaf, slief*; goth. *haiða, haihait*; ahd. *hēaʒ, hiaʒ*; mhd. *hieʒ*; goth. *stanta, staistaut*; ahd. *stēoʒ, stioʒ, stiaʒ, stieʒ*; goth. *hlaupa, haihlaup*; ahd. *liuf* (noch im Nibelungenlied 877, 3), *liof, liaf, lief*; goth. *hwōpa, hwaihōp*; ahd. *hrēof, riof, riaf, rief*.

Weiter ist zu wünschen, dass wie in lat. und griech. Grammatiken mehr Beispiele gegeben werden. Endlich müssen neben die mhd. Paradigmata die nhd. gestellt werden.

Bei der Declination ist das Ahd. auch soweit zu berücksichtigen, als es dem Zwecke, den Anfang einer Einsicht in den Entwicklungsgang der Sprache zu gewähren, dienlich ist. Wünschenswerth ist es, dass die Partien der mhd. Grammatik, welche der möglichst schnellen Einführung in die Lectüre dienen, von den bloß linguistischen durch den Druck geschieden werden.

Ist in Quarta und Tertia die nhd. Grammatik nach Wilmanns Vorschlägen mit Ernst und Gründlichkeit betrieben worden, so wird man in Untersecunda neben den sonstigen Unterrichtsaufgaben die mhd. Grammatik soweit eintüben können, dass dann in Obersecunda in einem Halbjahr das Nibelungenlied, im andern Walther zum Theil in der Classe und, nachdem man die Weise des Verfahrens hinlänglich vorge macht und eingeschult hat, weiter zu Hause sich lesen lässt (die häusliche Lectüre wird an mündlichen Referaten und an Aufsätzen controlirt), dass zugleich dem Schüler auf eine methodische Weise das Interesse erregt und der Weg gewiesen ist, die Sprache mit geschichtlichem Blick anzusehen.

Kommt er nun nach Prima, so wird man bei grammatischen und orthographischen Fehlern in seinen Aufsätzen, bei Sprachproblemen, die in der Lectüre aufsteigen, in der Literaturgeschichte bei dem allmählichen Uebergang in die nhd. Zeit, bei der Besprechung von Luthers Bedeutung für die Fixirung der nhd. Schriftsprache, bei der Erklärung des Begriffs der nhd. Schriftsprache, bei Erörterung der grammatischen Verdienste Gottscheds, Adelungs, Heyses, Grimms wissen, auf welchen Boden man sich zu stellen hat, um ihn etwas gründlicher zu belehren, als wenn er die Sprache nur ex usu konnte und grammatische Erörterungen immer nur

„gelegentlich“ vorgekommen wären. Man wolle z. B. zusehen, ob nicht alle Fragen, die oben S. 211 ff. zusammengestellt wurden und die ohne diese Grundlage nur Verlegenheiten schaffen, nunmehr für den Zweck einer allgemeinen Bildung recht ausreichend beantwortet werden können.

Dreizehntes Capitel.

Welche Litteraturwerke und wie sollen sie gelesen werden?

Untergymnasium.¹⁾

Ausser der Benutzung des prosaischen Lesebuchs zu stilistischen Zwecken, ausser der Einübung der Orthographie und der nhd. Grammatik hat dieser Theil des Gymnasiums die Aufgabe, mit einigen vorzüglichen, leicht verständlichen lyrischen Gedichten, vor allem aber mit den Balladen Uhlands, Schillers, Göthes bekannt zu machen.

Das Drama und Epos, die Litteraturgeschichte, Poetik bleiben dieser Stufe fremd. Man wird sich über diese Gegenstände nur gerade so viel Bemerkungen erlauben, als bei Erklärung der attischen Formenlehre über einen frühern Sprachzustand, als bei der Lectüre der Anabasis über die Structur der hypothetischen oder der Finalsätze.

Die Besprechung jener leicht übersichtlichen Gedichte, das Auswendiglernen der wichtigsten und des Behaltens werthesten unter ihnen ist die litterarische Aufgabe dieser Stufe. Nicht soll man, wie Programme treuherzig bekennen, in Quarta die Glocke, in Untertertia Wilhelm Tell, in Obertertia die Jungfrau von Orleans oder Wallensteins Lager lesen; sondern in richtiger Stufenfolge vor allem Schillers, Uhlands und Göthes Balladen!

Die Besprechung soll sich von „Alexandrinismus“ fern halten (S. 222); aber wenn auch in keuscher und zurtückhaltender

¹⁾ Vgl. S. 193.

Weise, so doch überhaupt so viel Erklärung wirklich beibringen, als nöthig und¹ pädagogisch thunlich ist, um dem Alter, für das die Gedichte eigentlich nicht geschrieben sind, dasjenige Verhältniss des Einzelnen zu erschliessen, welches die nothwendige Vorbedingung der Wirkung des Ganzen auf Geschmack und sittliches Gefühl ist. Vieles Wichtige und für den Eindruck des Gedichtes Wesentliche bleibt dem Schüler durchaus unbeachtet, dunkel und nebelhaft verschleiert, und ist doch auch für ihn völlig fassbar, so bald er darauf hingewiesen wird.

Im übrigen mag ich nicht wiederholen, was ich gegen R. v. Raumer schon S. 121 ff. vorgetragen habe.¹⁾

Ich will bloss noch einschalten, wie ein Lehrer des Deutschen die Göthesche Ballade vom vertriebenen und zurückkehrenden Grafen, die ich nach Obertertia legen würde, seinen Quartanern erklärt und verständlich gemacht hat.

Ohne zu sagen, was er vorhabe, erzählt er ihnen in aller Gemüthlichkeit — und die Kinder, sie hören es gerne — folgende Geschichte:

Einst lebte ein Graf, reich gesegnet mit vielen Gütern; es schien, als ob alles Glück dieses Lebens sich in ihm vereinigt habe. Er bewohnte ein hohes, herrliches Schloss, welches von einem tiefen, düstern Walde rings umgeben war. Mit unwandelbarer Treue hing er an seinem Herrn und König. Da traf ihn das Unglück in schwerer Weise. Der geliebte König wurde vom Throne gestossen und musste aus dem Lande fliehen. Sein Verhängniss theilten alle, die an seiner Sache festgehalten hatten. Auch sein treuer Anhänger, der Graf, wurde von den Feinden hart bedrängt; um nicht in Gefangenschaft zu gerathen, machte er sich in einer stürmischen Nacht, tief in einen Mantel gehüllt, durch ein verborgenes Pfortlein davon. Da er seine Schätze nicht mit sich nehmen konnte, vergrub er sie in der Erde. Nur einen Schatz behielt er und zwar einen köstlicheren, als alles andere Gut, nämlich ein kleines Töchterlein. Er trug es in seinem Mantel, wo es sanft schlief.

Mit diesem Kinde zog er nun in die weite Welt. Schon früher hatte er die edle Sangeskunst geübt, dabei freilich nicht geahnt, dass sie ihm jetzt zur Unterhaltung seines Lebens dienen sollte. Singend und bettelnd, in dem Mantel sein Töchterchen tragend, zog er von Dorf zu Dorf, von Stadt zu Stadt. Nicht immer bot sich ihm eine gastliche

¹⁾ Goethe, Wilhelm Meister V, 7: „Lassen sie uns ja nicht zu sehr auf Geist und Empfindung dringen! Ich habe keine schlimmere Anmassung gefunden, als wenn Jemand Ansprüche an Geist macht, so lange ihm der Buchstabe noch nicht deutlich und geläufig ist.“

Stätte, oft sah er sich genöthigt, unter dem grünen Dache der Bäume, auf dem weichen Teppich des Rasens zu übernachten. Immer aber fand sich jemand, der dem herrlichen Sänger und seinem lieblichen Kinde eine Gabe reichte.

Inzwischen war sein Töchterlein zu einer schönen Jungfrau herangewachsen. Der Mantel, der es früher vor allem Sturm und Regen geschützt hatte, war längst von der Jahre Gewalt durchlöchert und entfärbt worden. Aber das zur reizenden Jungfrau erblühte Mädchen bedurfte des Mantels auch nicht mehr. Sie war jetzt des Vaters Trost und Erquickung; wenn er sein Auge auf die Holde warf, vergass er alles Leid. Sie bat jetzt an Stelle des Vaters die Leute um Almosen, und man reichte es ihr viel lieber.

Einst sang der Vater vor einem Fürsten. Als die Tochter zu demselben hintrat, um eine Gabe zu erbitten, gab er ihr nicht das Gewünschte, sondern fasste sie kräftig bei der Hand mit den Worten: „Diese will ich zur Gemahlin haben oder keine“. Der Vater gab es gerne zu. Die Verlobung wurde ohne grosse Feierlichkeiten unter freiem Himmel begangen, und der Priester segnete das Paar in einer Kapelle ein. Der Abschied wurde beiden schwer; aber Freude war es dem Vater doch, dass er wusste, seine schöne liebe Tochter sei die Gemahlin eines mächtigen Fürsten.

Jahre lang zog nun der Vater allein in der Welt umher. Der Mann wurde allmählich zum Greise, da hörte er, dass sein geliebter König wieder auf den Thron gekommen sei. Er beschloss, seine Burg aufzusuchen und wieder von ihr Besitz zu nehmen.

Als er am Thore stand und sang, erregte er die Lust zweier Kinder. Um ihn ganz nahe zu hören, riefen sie ihn zu sich in den Saal hinein. Da waren sie ganz allein mit dem guten, würdigen Greise. Denn die Mutter war in der Kapelle und betete, und der Vater war in den Wald auf die Wolfsjagd gegangen. Die Kinder baten, er möchte ihnen noch ein Lied vorsingen. Was konnte den Alten am heutigen Tage mehr bewegen, als seine eigene Lebensgeschichte! Er begann ihnen also zu singen und zu sagen von seiner Flucht, von seinen Wanderungen mit seinem holdseligen Töchterlein, und wie es dann die Gattin eines edlen Fürsten geworden sei. Die Kinder hörten hellen und freudigen Blickes der Geschichte zu. Der Alte ward plötzlich tief gerührt und brach voll Wehmuth in die Worte aus: „Ach! so wie ihr seid, habe ich lange Jahre die Tochter vor mir gesehen; so habe ich mir die Enkel gedacht“. Segnend legte er dabei seine Hände auf die Häupter der staunenden Kinder. Plötzlich hörte man einen Lärm; der Fürst war von der Jagd zurückgekehrt, und trat, umgeben von einer Schaar gewappneter Diener, in den Saal. Die Kinder suchten den Alten zu verbergen; aber in der Eile gelingt es nicht. Zornig, einen zerlumpten Bettler in dieser Vertraulichkeit bei seinen edlen Kindern zu finden, fuhr er den Alten barsch an, nannte ihn einen Verführer und Thoren und befahl seinen eisernen Schergen, ihn zu ergreifen und in das Gefängniß zu werfen. Der Lärm führte auch die Mutter herbei. Mitleidig vereinigt sie ihre Bitten mit denen der Kinder für den armen Sängergreis, der würdig und stolz im Kreise stand. Die Diener wagten es nicht, den Befehl des Fürsten auszuführen. Es steigert sich des Fürsten Wuth. In den Bitten von Gattin und Kindern sieht er nichts, als Zeichen unwürdiger Theilnahme für den Niedriggeborenen, den Bettler. Sie war selbst eine Bettlerin, sie hat ihm eine Bettlerbrut geboren. Daher das Gefühl, das sie entehrt! „Sei verflucht mit sammt deinen Kindern!“ ruft er in tobendem Zorn. Jetzt mischte sich der Alte, der bis dahin mit herrlichem

Blicke, hoch aufgerichtet, den Auftritt betrachtet hatte, in den Streit. Zu den Verstossenen gewandt, rief er: „Wenn euch der Gatte und Vater flucht, so kommt zu eurem Grossvater, der euch wohl beschützen kann. Der rechtmässige König ist zurückgekehrt, mit ihm auch seine Getreuen. Ich bin der eigentliche Besitzer dieses Schlosses und kann dieses durch Urkunden, an deren Echtheit niemand zweifeln wird, beweisen.“ Erschrocken stand der Fürst; denn wenn der Alte die Wahrheit sagte, so hatte er das Schlimmste zu befürchten. Aber der Greis fuhr freundlich fort: „Sei ruhig, mein Sohn! Von meinem milden Regiment hast Du nichts zu befürchten. Das Eine aber siehst Du: Da Deine Gemahlin keine Bettlerin und Deine Kinder keine Bettlerkinder sind, so hast Du keine Ursache sie zu verfluchen. Die Fürstin schenkte Dir fürstliches Blut.“ — Die Grossmuth und Freundlichkeit des edlen, fürstlichen Sängergreises löste alle Zwietracht in Frieden auf; und in Frieden lebten sie bei einander, bis der Tod sie schied.

Er lässt sich diese Geschichte wieder und wieder erzählen, bis er glauben kann, die Klasse habe sie gefasst. Dann liest er ihnen das Göthesche Gedicht im Ganzen vor und fragt, ob alles, was er erzählt hat, darin steht. Und nun zeigt sich, wie gross die Aufmerksamkeit der Schüler auf das Einzelne ist: sie meinen „nein“; er muss ihnen Zug für Zug aufweisen, dass man alles, was sie für zugesetzt halten, aus dem Gedicht gewinnen kann.¹⁾ Vgl. S. 97 ff.

Der deutsche Unterricht, so betrieben, wird und muss sie dahin führen, dass sie wirklich mit Sinn und Verstand lesen lernen. Vgl. S. 123 f.

Ein Gedicht, das nach der richtig geschätzten Fassungskraft des jedesmaligen Durchschnittsalters ausgewählt ist, in dem die das Verständniss des Ganzen hemmenden Schwierigkeiten des Details weggeräumt sind, wird man meist auch

¹⁾ Bekanntlich hat Goethe diese Ballade selbst erläutert, um der klaren Perception des Ganzen zu Hülfe zu kommen. Er bemerkt dazu: Die Ballade ist zwar keineswegs mysteriös, aber ich konnte doch beim Vortrag öfters bemerken, dass selbst geistreich-gewandte Personen nicht gleich zur Anschauung der dargestellten Handlung gelangten. (Vgl. S. 96.) Ich wünschte, den Lesern das Gedicht durch diese Erklärung geniessbarer gemacht zu haben. — Ich denke diese Bemerkungen sind gegen zwei Einwendungen recht schlagend: 1) dass deutsche Gedichte für Schüler von selbst verständlich sind (sie sind es, ohne „mysteriös“ zu sein, manchmal für geistreiche und gewandte Erwachsene nicht), 2) dass jede Erklärung nothwendigerweise den poetischen Duft zerstören müsse (Goethe hofft sein eigenes Gedicht durch Erklärung geniessbarer gemacht zu haben).

auswendig lernen lassen. Es wird kaum noch sonderliche Mühe machen. Die untern Classen, in denen doch vorzugsweise das Gedächtniss in Anspruch genommen wird, das in dem Alter auch die meiste Zähigkeit besitzt, müssen allmählich einen tüchtigen, für das Leben zu reizvoller Erinnerung und Erbauung vorhaltenden Schatz aufspeichern. Unendliche Citate griechischer Schriftsteller aus Homer beweisen, was dies Volk der Gedächtnisskraft seiner Jugend zumuthete, um aus den „ἀγαθοὶ ποιηταὶ“ Führer durchs Leben zu machen. Vgl. S. 114. 227.

Beim Aufsagen ist natürlich hier wie immer wünschenswerth, dass der Lehrer selbst nicht mehr ins Buch sieht; es ist wünschenswerth, dass er recht natürlich und doch ausdrucksvoll und geschmackvoll das Gedicht selbst noch einmal vorsahe, damit von vornherein Leierei wie ungesunde Schauspielerei vermieden werde. Das „Declamiren“ unerklärter, von den Schülern wohl gar selbst ausgewählter, also wahrscheinlicher Weise meist unpassender Gedichte sollte endlich aufhören; es ist ein Unfug. Vgl. S. 156 f.

Es ist natürlich, dass das dem Inhalt nach völlig angeeignete Gedicht auch mit dem orthographischen und grammatischen Unterrichtspensum (S. 239) in Beziehung gesetzt werde und dass umgekehrt die orthographischen und grammatischen Beispiele vorzugsweise, wenn nicht ausschliesslich aus den Gedichten (und sonstigen Lesestücken) genommen werden, die zum Pensum der Classe gehören. Zusammenfassung und gegenseitige Stützung und Correlation des zerstreuten Wissens und Lernens ist auch hier empfehlenswerth.

Ich will aufzählen, welche Gedichte und in welcher Vertheilung ich etwa für das Unter - Gymnasium ansetzen würde.¹⁾

Die im ersten Absatz stehenden Gedichte sind zugleich zum Auswendiglernen bestimmt.

¹⁾ Vgl. übrigens die Auswahl, welche die Louisenstädtische Gewerbeschule zu Berlin als Manuscript hat drucken lassen, 1871; für jede Classe ein kleines Bändchen.

S e x t a.

Uhland: Einkehr. Das Schwert. Siegfrieds Schwert. Schwäbische Kunde. Der gute Kamerad. Claudius: Sonnenaufgang.¹⁾ Goethe: Die wandelnde Glocke. Schiller: Der Schütz (aus Wilhelm Tell).

Uhland: der weisse Hirsch. Rückert: Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt. Der betrogene Teufel. Hoffmann v. Fallersleben: Der Sonntag. E. M. Arndt: Gebet eines kleinen Knaben an den heiligen Christ. Hebel: Das Spinnlein.

Q u i n t a.

Uhland: Klein Roland. Die Rache. Graf Richard ohne Furcht. Des Knaben Berglied. Claudius: Abendlied. Schiller: Der Alpenjäger. Goethe: Das Hufeisen. W. Müller: Der kleine Hydriot. Hauff: Morgenroth.

Uhland: Roland Schildträger. Unstern. Hebel: Der Sommerabend. Rückert: Des fremden Kindes heiliger Christ. Höltz: Das Feuer im Walde. Goethe: Der Todtentanz. Chamisso: Das Riesenspielzeug. Die Sonne bringt es an den Tag. Die alte Waschfrau. Gellert: Der Prozess. Zedlitz: Die nächtliche Heerschau.

Q u a r t a.

Uhland: Schäfers Sonntagslied. Der blinde König. Das Schloss am Meer. Schiller: Der Ring des Polykrates. Der Taucher. Der Handschuh. Die Theilung der Erde. Bürger: Das Lied vom braven Mann. Der wilde Jäger. Schwab: Das Gewitter. W. Müller: Alexander Ypsilanti. Lenau: Der Postillon. Heine: Belsazar.

Uhland: Lied eines Armen. Von den sieben Zechbrüdern. Taillefer. Die drei Lieder. Goethe: Johanna Sebus. Bürger:

¹⁾ Pröhle: Der deutsche Unterricht in seinem Verhältniss zur Nationalliteratur 1865, S. 25: Claudius ist ein rechter Autor für Sexta und Quinta; wir fügen hinzu: wie Hebel (vgl. Zeitschr. f. G. 1871. S. 179), und wie Uhland, Goethe, Schiller als Balladendichter für die folgenden Klassen.

Der Kaiser und der Abt. Ebert: Schwerting, der Sachsenherzog. Tieck: Arion. W. Müller: Der Glockenguss zu Breslau. Rückert: Chidher. Schwab: Der Reiter und der Bodensee. Freiligrath: Löwenritt. Kopisch: Der Trompeter. E. M. Arndt: Weihnachtslied. Platen: Harmosan. Rückert: Parabel.

Untertertia.

Durch Gesang bekannt werden: Kerner: Preisend mit viel schönen Reden. Rückert: Der alte Barbarossa. Körner: Lützows wilde Jagd u. s. w.

Uhland: Des Sängers Fluch. Bertran de Born. Aus Ernst von Schwaben: Der fromme Kaiser Heinrich war gestorben. Schiller: Der Graf von Habsburg. Platen: Das Grab im Busento. Der Pilgrim vor St. Just.

Uhland: Der Schenk von Limburg. Die Ulme zu Hirsau. König Karls Meerfahrt. Die vier Eberhardgedichte. Rückert: Die Strassburger Tanne. Simrock: Drusus Tod. Habsburgs Mauern. Vogl: Heinrich der Vogler. Gruppe: Kaiser Heinrichs Waffen. Kerner: Kaiser Rudolfs Ritt zum Grabe. Hohenstaufen. Hagenbach: Luther und der Fleischer.

Das geschichtliche Pensum der Classe ist deutsche Geschichte bis 1648. Einige Gedichte, die sich auf eine spätere Zeit beziehen, gehören doch ihrer ganzen Haltung nach eigentlich hierher: Gleim: Siegeslied nach der Schlacht bei Prag. E. M. Arndt: Die Leipziger Schlacht. Deutscher Trost. Rückert: Körners Geist. Massmann: Gelübde. Seidl: Hans Euler. Mosen: Andreas Hofers Tod. Schenkendorf: Andreas Hofer. Auf Scharnhorsts Tod. Frühlingsgruss, und vieles von Körner. Vgl. S. 78 f.

Obertertia.

Schiller: Die Bürgerschaft. Die Kraniche des Ibykus. Der Kampf mit dem Drachen. Die Glocke. Goethe: Erlkönig. Der Fischer. Der Sänger. Uhland: Das Glück von Edenhall. Herder: Der gerettete Jüngling.

Schiller: Die Macht des Gesanges. das Siegesfest. Cassandra. Klage der Ceres. Das Eleusische Fest. Das

Mädchen aus der Fremde. Körner: Harras, der kühne Springer. Goethe: Vom vertriebenen und zurückkehrenden Grafen. Hochzeitlied. Der Zauberlehrling. Der Schatzgräber. Adler und Taube. Mahomets Gesang. Epilog zu Schillers Glocke. Chamisso: Salas y Gomez. Rückert: Die Zwei und der Dritte. A. W. Schlegel: Der Hexameter. Das Sonett. Uhland: Märchen von der deutschen Poesie. Platen: Das deutsche Lied (Schluss des romantischen Oedipus). Als Ergänzung dazu von literarhistorischen Notizen: Lebenszeit der Dichter. Uhland und die Dichter der Befreiungskriege müssen in Tertia ausführlicher behandelt werden (die literarischen Auseinandersetzungen der Oberklassen sollen mit Schillers Tod endigen können; vgl. S. 103f.). Zu einigen weiteren Betrachtungen werden die Uhlandsche und Platensche poetische Uebersicht über den Entwicklungsgang deutscher Poesie Veranlassung geben. Von Poetik und Metrik wird nur gerade so viel herangezogen, als dazu das jedesmal vorliegende Gedicht mit Berücksichtigung des Classenalters Veranlassung und Berechtigung giebt. Von Sexta bis Quarta muss es gelungen sein, die Lehre von dem regelmässigen Wechsel von Hebung und Senkung, vom Vers, von dem Reim, seinen Arten und seinen Stellungen begreiflich machen. In Tertia werden die Gedichte auch Gelegenheit geben, von deutschen daktylischen und anapaestischen Rhythmen, vom Hexameter und Pentameter zu handeln. In diese Classe gehört auch die Lehre von der Strophe: die Nibelungenstrophe, die dreitheilige Strophe (2 Stollen, 1 Abgesang), das Sonett werden besonders besprochen. Dazu wird man sagen, was ein lyrisches, was ein didaktisches Gedicht, was eine Romanze und Ballade sei.

Vierzehntes Capitel.

Allgemeine Vorbemerkungen über die Literaturlaufgaben des Ober-Gymnasiums.

Plan für Sekunda.

Ehe ich den Plan für die deutsche Lectüre des Ober-Gymnasiums aufstelle, schicke ich folgendes zur vorläufigen Rechtfertigung und Orientirung voraus.

Für die Hauptsache wird nicht gehalten der literarhistorische Bericht über deutsche Literaturwerke, sondern dass die Schüler die bedeutendsten Sachen wirklich selbst lesen und zwar mit Verständniss. Das Meiste müssen und können sie zu Hause lesen. Aber die Schule, eine nationale Bildungsanstalt, muss die Sachen, die gelesen werden sollen, auswählen, die Lectüre leiten, für die private Beschäftigung die Normen geben und eingewöhnen, die Weise des häuslichen Verfahrens vertiefen und controliren.

So ergibt sich, dass man der Classenlectüre nicht entrathen kann; sie muss der Privatthätigkeit vorauf und fortwährend zu weiterer Zucht ihr parallel laufen. Das Hauptmittel, sich über das Mass der Eindringlichkeit der Privatlectüre die nöthigen Garantien zu verschaffen und sie zugleich zu beleben, ist oft genug von mir angegeben; es ist der deutsche Aufsatz. Quintil. X, 5, 8: *Autores maximi sic diligentius cognoscuntur. non enim scripta lectione secura transcurrimus, sed tractamus singula et necessario introspicimus.* Auch dieses Mittel wird demjenigen zuwider sein, dem nichts daran liegt, ob deutsche Sachen verstanden werden oder nicht, der wenigstens für das Verständniss des Einzelnen durch Schärfung der Aufmerksamkeit etwas zu thun schon für „Alexandrinismus“ hält.

Jedenfalls wo im Folgenden für den Privatfleiss Lectüre vorgeschlagen wird, ist meine Meinung dabei, dass das zu Hause Gelesene in der Classe in Berichten, Besprechungen, an Aufsätzen verarbeitet werde.

Ohne dass der Lehrer leitet, die Aufmerksamkeit spornt und den Blick schärft, zum Nachdenken anregt, und die Aufnahme des Einzelnen controlirt, wird es dem Schüler gewöhnlichen Schläges nicht möglich sein, in die grossen Werke unserer Dichter mit Verständniss und Gefühl einzudringen. Wie machen sie es gewöhnlich, sich selbst überlassen? Neugierde oder zufällige Empfehlung führte sie an die Lectüre heran; sie eilen über die Seiten hin; während der ganzen Zeit kommen sie kaum aus der Dämmerung eines träumenden Bewusstseins heraus; irgend Schwieriges verstehen sie nicht; sie nehmen sich auch nicht die Zeit dazu, darüber nachzudenken; sie glauben, das Ganze sei überhaupt nur da, ihnen ein buntes Amusement zu bereiten; denn kostete es Arbeit, den Kern zu erfassen, müsste doch in der Schule eine Belehrung dartüber stattfinden; das Einzelne wissen sie nicht zu schätzen und aufeinander zu beziehen; den Aufbau eines Stückes im Ganzen macht sich selten einer klar.

Ein paar Beispiele: Man weiss, wie absichtsvoll und fassbar in Schillers Tell der Held des Dramas und Stauffacher contrastirt sind: In der ersten Scene wird uns der beherzte, tollkühne, in einem Augenblick zu gefährlicher That entschlossene Tell, der Waidgeselle vorgeführt: sollte ihm „was Menschliches“ begegnen, so mag der Hirt das Weib trösten; er thut, wozu der sittliche Affect ihn drängt, als ob ein Dämon ihn beherrschte; kurz resolvirt fährt er im Sturm und Wetter über den See. Nun gleich darauf Stauffacher: der Mann, der sich zu denken still verbietet, was doch nothwendig scheint, denn es würde ein unberechenbares Schreckniss bringen über Land und Haus; der Mann aber auch, der, als er seines Weibes gewiss ist, die ihm selbst die gefährlichen Gedanken seines Innern mit ruhiger Hand hinzeichnet, das Unabweisliche fest ergreift und bis ans Ende durchführt, klug von Stufe zu Stufe die nöthigen Mittel berechnend. Und um noch deutlicher zu sein, bringt dann der Dichter in der fol-

genden Scene beide Männer in ein Gespräch, welches die tiefe Verschiedenheit ihrer Temperamente, man sollte meinen, dem blödesten Blicke darlegt: — und doch soll man dem Verf. glauben, dass er an verschiedenen Generationen von Primanern die Erfahrung gemacht hat, dass sie von Allem nichts merken, dass, obwohl der Dichter schliesslich auch noch der beherzten Gertrud die ängstliche Gattin Tells in einer parallelen Scene (III, 1) gegenüberetzt, sie ganz verduzt sind, wenn man ihnen zumuthet, Tell und Stauffacher mit einander zu vergleichen. Sie würden es für ebenso natürlich halten, Tell und Rudenz neben einander au setzen: sie halten den Gegensatz für einen willkürlichen, zufälligen. Wenn das am Tell geschieht, was mag man bei einem Shakespeare'schen Stücke, was bei der Iphigenie oder dem Tasso für ein Verständniss der Schüler erwarten können?

Aber halten wir uns nur im Kreise des Einfachen. Dazu gehört, es ist kein Zweifel, denn es wird vielfach schon in der zweiten, ja dritten Classe von Mädchenschulen behandelt, das Epos Hermann und Dorothea. Hat man Lust, über eine Person dieses Gedichtes eine Blumenlese von Primaneräusserungen zu lesen? sie rühren noch dazu von Schülern her, die schon einige andere Figuren des Gedichtes an des Lehrers Hand zu charakterisiren versucht hatten. Sie sollten danach über den Apotheker handeln; hier sind Urtheile von ihnen: Er ist ein sehr beschränkter Geist; es ist eine Anmassung, dass er überhaupt noch von seinem Verstande spricht. Sein Egoismus nimmt einen unangenehmen Charakter an; er ist ein Knicker, der mit ausserordentlichem (Variationen: schmutzigem, filzigem, widerlichem) Geize an seiner Habe hängt. Dieser Geiz zeigt sich oft in der lächerlichsten, kleinlichsten, erbärmlichsten Weise; er ist überaus materialistisch. Wie hoch steht ein wohlthätiger Mensch über einem solchen Geizhals, der sich im Schlamm der hässlichsten Leidenschaften wälzt! Er ist ein alter Junggeselle, der für den geselligen Verkehr halb abgestorben ist; er ist ein blasirter Misanthrop; ein langsamer, ja fast träger, elender Pedant, der die Plattheit und Ledernheit selber ist. Unangenehm ist seine Steifheit und Ziererei u. s. w.

Und daneben dann die Bemerkung, wie schön Göthe es verstanden habe, den Philister poetisch zu behandeln!

Man kann sich denken, wie junge Leute, die auf Grund längeren Nachdenkens und ruhiger Sammlung in einem Aufsatz sich so vernehmen lassen, sich mündlich ergehen werden.

Soll die Schule nichts dazu thun, solche wüsten und übertriebenen Auffassungen der dichterischen Intentionen zu corrigiren, abzuklären und dem richtigen Maass allmählich zuzuführen? Was wird es den Universitätslehrern helfen, dass die Schule ihnen Jünglinge gebildet hat, die zwar ein correctes lat. Exercitium schreiben können, aber von dem Hauch deutscher Dichtkunst und deutschen Geschmacks kaum berührt sind! Freilich wäre es ja sehr angenehm, wenn man erwarten könnte, die deutsche Jugend lebte sich von selbst in unsere Classiker ein und lateinische Vocabeln, Regeln und Uebungen hätten von selbst das richtige Verständniss deutscher Sachen im Gefolge; aber wenn dies nun wirklich doch nicht der Fall ist — wie ich aus zwölfjähriger Beobachtung versichern kann — wozu soll man denn fortdauernd durch die Behauptung, dass es doch so sei, die unbequeme Nothwendigkeit wegtäuschen, direkt für eine Sache thätig zu sein, die den hergebrachten Unterricht allerdings etwas beunruhigt, wohl gar aus seinem Geleise bringt? —

Die literarhistorische Behandlung des Mittelalters beginnt mit Obersecunda; in Untersecunde soll eine grammatische Vorschule gegeben werden, so dass in Obersecunda Nibelungenlied, Gudrun und Walther etwa mit der Freiheit behandelt werden können, wie der Homer in Prima. Vgl. S. 38. Anm.

Ich sehe, dass manche (z. B. Schrader) die mhd. Lectüre lieber in den Abschnitt des Obergymnasiums legen möchten, wo in den Geschichtsstunden das Mittelalter abgehandelt wird, d. h. nach Unterprima. Der Vorschlag hat viel Bestechendes. Und ich bin von vornherein geneigt, recht nachdenklich zu werden bei Ideen, die auf Zusammenschliessung des vielgestaltigen Unterrichts, auf Simplificirung und Concentration ausgehen. Und wie ich selbst von der Geschichte die Auswahl

deutscher Lectüre abhängig mache, wird man oben (S. 250) gesehen haben.

Gleichwohl kann ich die Sache hier nicht für ausführbar halten.

Aus dem Gesetz historischer Succession nehme ich an sich kein Motiv. Fände ich mhd. Sachen schwieriger, als was ich nach Prima lege, würde ich sie nachfolgen lassen, wie im griechischen Unterricht die historisch frühere Ilias nach der Odyssee gelesen wird.

Was mich bestimmt, ist dies, dass die Masse der nhd. Schullectüre und der dazu gehörigen eingehenderen literarhistorischen Unterweisung, die nur in Prima durchgemacht werden kann, einen so breiten Raum einnimmt, dass, wenn man daneben der andern deutschen Unterrichtsaufgaben dieser Classe gedenk bleibt, auch bei erweiterter Stundenzahl für die mhd. Lectüre einfach kein Platz ist. Sachen wie Klopstocks Messias und Oden, Lessings kritische und dramaturgische Thätigkeit und Schriften, Schillers Ideendichtung, Dramen, wie Wallenstein und Braut von Messina, Göthes Iphigenie und Tasso muss man doch auf der Schule und kann man doch nur in Prima vornehmen. - Sie setzen Bekanntschaft mit Horaz und Sophokles, auch wohl Euripides, umfassendere und freiere Behandlung des Homer, reifere Einsicht voraus. Und daran hängt weiter eine solche Fülle von Besprechungen, die nach meinem Begriff durchaus nöthig sind, um diese Werke in die richtige historische Beleuchtung zu rücken, dass die Masse des in Prima abzuhandelnden nhd. Literaturmaterials gross genug wird, um die Beschäftigung mit der Literatur des Mittelalters geradezu auszuschliessen. Ja man wird der für eine würdige Einführung in unsere zweite classische Periode nöthigen Gegenstände auch dann nur dadurch Herr, dass man schon eine ganze Reihe der minder schwierigen Sachen, deren Kenntniss aus eigener Anschauung für den literarhistorischen Bericht schlechterdings vorausgesetzt werden muss, für eine frühere Classe zu verarbeitender Lectüre herauschneidet. Man wird sehen, wie ich für diese Vorarbeit in Untersecunda zu sorgen suche. Vgl. übrigens S. 102 f.

Und auch für die Geschichte hat es sein Gutes, dass

zwischen den vorläufigen Bericht über das Mittelalter, wie er in Tertia gegeben wird, und den wissenschaftlicheren in Prima die Lectüre mhd. Sachen fällt. Alles was man danach in der folgenden Classe über den Zeitraum hört und im häuslichen Studium nach Anweisung des Lehrers liest, z. B. Freitags Bilder, wird viel lebendiger gefärbt sein, viel anschaulicher, begreiflicher sich darstellen; zumal wenn die Aufsätze, welche die mhd. Lectüre controliren sollen, schon darauf Rücksicht nehmen, dass die Dichter auch historische Zeugen sind, dass sie in unmittelbarster Weise Zustände, Einrichtungen, Ideen ihrer Zeit abspiegeln¹⁾; oder wenn man in Prima parallel dem historischen Unterricht in Aufsatzthemen²⁾ auf die gelesenen Dichtwerke zurückgreift.

Uebrigens wird Livius schon in Untersecunda, Caesar schon in Tertia gelesen, obwohl römische Geschichte das Pensum für Obersecunda ist; Herodot aber und Thucydides werden nicht in Untersecunda gelesen, wo griechische Geschichte das Pensum ist.

Andererseits möchte ich freilich nicht, dass die Trennung zwischen mhd. Litteratur und mittelalterlicher Geschichte zu einer solchen Gleichgültigkeit gegen einander erwüchse, dass die beiderseitigen Lehrer von dem, was der Nachbar treibt, nichts verstehen und wissen mögen. Erlebt habe ich's, dass ein Geschichtslehrer, dessen „Fach“ Mittelalter war, zwar seine lateinischen Quellen recht gut kannte, die mhd. Dichter aber nicht verstand.

Bedenken könnte noch haben, dass durch mein Arrange-

¹⁾ Cic. pro S. Rosc. Etenim haec conficta arbitror esse a poetis, ut effectos nostros mores in alienis personis expressamque imaginem vitae cotidianae videremus.

²⁾ Aufsatzthemata dieser Art, die ich theils in Obersecunda zur Controle, theils in Prima zur Wiederanfrischung habe bearbeiten lassen, sind: Nach Nibelungenlied und (oder) Gudrun: Höfische Sitte. Höfischer Luxus. Höfische Empfangsförmlichkeiten. Der mittelalterliche König. Das Leben eines Ritters. Ritterehre. Ritterliche Kleidung und Bewaffnung. Das Leben adlicher Frauen. Anklänge an das Zeitalter der Kreuzzüge. Das Christenthum des Gudrundichters. — Nach der Lectüre Walthers: Walther im Dienste dreier deutscher Könige. Walther, ein deutscher Patriot. Das Christenthum Walthers. Walther und Luther.

ment die Behandlung nhd. Dichtwerke durch die mhd. Lectüre unterbrochen, zum Theil gekreuzt wird. Nun: für schön halte ich's gerade auch nicht; aber da ich unmöglich die Beschäftigung mit mittelalterlicher Litteratur in das Pensum der Prima schieben kann, ohne Gefahr zu laufen, dass die Schüler dann von Lessing, Göthe, Schiller nicht so viel in Geist und Herz aufnehmen, als nach den berechtigten Bedürfnissen der Zeit durchaus nothwendig ist, so weiss ich mir nicht anders zu helfen. (Vgl. S. 120 f.)

In den Kreis dessen, was gelesen und verarbeitet werden soll, ist auch Shakespeare aufgenommen. Die Schlegel-Tiecksche Uebersetzung hat ihn wie zu einem deutschen Classiker gemacht; keine That der romantischen Schule ist so populär wie diese. Kein Dichter der neuuropäischen Litteratur wird von den Deutschen so geschätzt wie er, und verdient es so sehr um seiner selbst und um der Beihilfe willen, die er bei der Geburt unserer modernen classischen Litteratur geleistet hat. Die Schule, die mit Homer und Göthe, denen er völlig ebenbürtig ist, (vgl. S. 230) bekannt macht, sollte wenigstens die Privatlectüre einiger für den Jüngling geeigneter Stücke in ihren verarbeitenden Betrieb ziehen. Für geeignet halte ich zunächst Julius Cäsar und Coriolan; sie sind um des Zusammenhangs mit der dort zu behandelnden römischen Geschichte willen nach Obersecunda gelegt, wo übrigens sonst bei der Wahl ergiebiger und bildsamer Aufsatzthemata für denjenigen deutschen Lehrer leicht Verlegenheit entsteht, der auf dem Isolirschemel sitzt oder höchstens den Vergil zu tractiren hat. Julius Caesar muss geradezu auf der Schule gelesen werden; man weiss, wie er Lessing schon im Samuel Henzi als Muster vorschwebte, wie Schiller ihn in den Räubern, im Fiesco ausnutzte, wie er ihm bei seinen theoretischen Erörterungen fortwährend im Sinne lag. Und zuletzt noch, als er am Tell arbeitete, liess ihm Göthe zur Erfrischung seiner politisch-historischen Charakteristik den Julius Caesar in Weimar spielen. — Sonst sind noch Richard II und Richard III vorgeschlagen. Gegen das erste Stück, das, was psychologische Ableitung, Feinheit der Organisation, Schönheit der Sprache anbetrifft, durchaus auf

gleicher Höhe mit Göthes Iphigenie und Schillers Wallenstein steht, wird man schwerlich etwas einzuwenden haben; auch nicht, dass es nach Oberprima geworfen ist. So bliebe für Richard III nur Unterprima. Für seine Wahl überhaupt entschied die Rücksicht auf Lessing und Schiller (im Wallenstein z. B. deutlichste Spuren der Einwirkung). Ob sich König Lear, den Lessing im 17. Litteraturbrief und im 23. Stück des Laokoon, ob Othello, den er im 17. Litteraturbriefe gleichfalls nennt, ob Romeo und Julia, welches Stück in der Hamburger Dramaturgie erwähnt wird, sich mehr für die Schulbesprechung eignen, als Richard III, um dessen Nachahmung durch Weisse sich viele der interessantesten Stücke der Hamb. Dr. drehen, kann wohl kaum die Frage sein. Für Macbeth konnte Schillers Bearbeitung sprechen; man kann ihn mit Richard III wecheln lassen. Hamlet ist weggelassen, wie Göthes Faust und Lessings Nathan.

O. Frick (Burger Programm, 1867) plaidirt für den Nathan und beruft sich zugleich auf Heiland (Schmids Encyclopaedie I, 924). Beide meinen, es dürfe die „Würdigung“ dieses Gedichts „nicht dem Zufall und dem darüber vielfach irre geleiteten Zeitgeist überlassen“ werden. — Man hört den strengen Confessionalismus. Selbst er sollte doch aber nicht darauf dringen, dass die Schule unter allen Umständen dieses Gedicht „würdigte“, da es ihm nicht unbekannt sein kann, dass viele Lehrer dem „irregeleiteten Zeitgeist“ in tiefster Ueberzeugung anhängig sind. Wie? wenn der betreffende Lehrer über den Gegenstand spräche, wie D. Strauss (1864) oder um im Schulbereich zu bleiben, wie Ed. Niemeyer in seiner Schulausgabe (Crefeld 1855)? Es wäre doch ein grösseres „Aergerniss“ für den confessionellen Geist, als wenn sich das Stück zunächst noch ausserhalb der Schulbesprechung hält. Trotz unserer eigenen Verirrung möchten wir doch nach beiden Seiten den pädagogischen Tact in Anspruch nehmen, dass man nicht in so brüsker Weise Dinge in die Schule trägt, die unter Umständen den Jüngling in die bedenklichsten Conflicte mit seinen Eltern oder Lehrern bringen müssen. So sehr wir den Nathan schätzen: wie die Umstände augenblicklich sind, ist es besser,

ihn beiseit zu lassen; ähnliche Gründe sprechen gegen Hamlet und Faust; sie sind ausserdem viel zu schwer.

Ungeeignet zu ausführlicher Schulbehandlung sind auch die Erstlingsdramen Schillers und Lessings. Was sollen die Primaner mit einem so verlegenen und verschollenen Drama, wie Miss Sara Sampson ist? Es hat nur literarhistorisches Interesse, wie Schillers Räuber.¹⁾

Die Vorschläge aus den prosaischen Werken von Lessing, Göthe, Schiller sind nicht kategorisch zu nehmen. Einige sind nur für so lange hingesezt, bis ein nach der im Capitel 18 entworfenen Charakteristik zusammengestelltes Lesebuch sie durch bessere d. h. pädagogisch werthvollere ersetzt. Die Stücke aus Lessings Laokoon wird man freilich immer lesen lassen. Es giebt kaum etwas, was sich mehr für die Lectüre einer Prima eignet, als Lessings kunsttheoretische Erörterungen an der Hand der Laokoonsgruppe und des Homer.

Die Vorschläge sind so gemacht, dass sie für jede Classe auf 4 Semester reichen. Es kann also nicht und soll nicht Alles, was dasteht, ein Schüler durchmachen, nein, im gewöhnlichen Gange geradezu nur die Hälfte. Um nicht ewig in demselben engen Gyros herumtreten zu müssen, ist mehr als das Nothdürftige geboten: zur Auswahl.

Für die beiden Abtheilungen der Prima, wo solche bestehen, nehme ich parallele Cursen in der Litteraturgeschichte an (wie auch in der politischen Geschichte). Was für einen dieser beiden Coeten vorgeschlagen wird, ist also auch hinter einander fort für eine ungetheilte Prima verwerthbar. Nachdem das Lesepensum, das hier der Unterprima untergestellt wird, in 2 Jahren abgewickelt ist, kommt vielleicht das der Oberprima dran. Wiederholungen und Congruenzen konnten bei der Aufstellung nicht ganz vermieden werden.

I, II, III, IV bezeichnen die Semester; der erste Absatz (A) enthält die Classenlectüre, der zweite (B) die Privatlectüre.

¹⁾ Vgl. Niemeyer in der Zeitschrift f. d. G. W. 1849, S. 371 f. Er ist der entgegengesetzten Ansicht.

Unter-Secunda.

- I A. Hermann und Dorothea (Auswahl),
B. Hermann und Dorothea ganz. Dazu Egmont.
- II A. Wilhelm Tell (mit Auslassungen),
B. Wilhelm Tell ganz. Umland: Ernst von Schwaben.
- III A. Götz (Auswahl),
B. Götz ganz. Maria Stuart.
- IV A. Jungfrau von Orleans.
B. Minna von Barnhelm.¹⁾

Ergänzend, das Verständniß fördernd, treten bei 1) elementare Erörterungen über die neu hinzugekommenen Dichtungsarten (Poetik), 2) die Hauptdaten über den Entwicklungsgang der classischen Litteratur von 1748 bis 1815 und die Einprägung der Geburts- und Todesdaten von Klopstock, Lessing, Wieland, Herder, Göthe, Schiller. Aufzählung der Titel ihrer bedeutendsten Werke und kurze Andeutungen über Inhalt und Zeit der Abfassung (Litteraturgeschichte), 3) so viel über Gründe und Dauer prosaischer Diction in den Dramen des vorigen Jahrhunderts, über die Einführung des fünffüssigen Jambus, als zur Verständlichung über den Gegensatz: Minna, Götz, Egmont einerseits und Jungfrau und Tell andererseits, ausreicht, 4) ein Halbjahr Göthes Leben im Abriss, ein Halbjahr Schillers Leben im Abriss. Ausserdem muss 5) die mhd. Declination und Conjugation als Vorbereitung für die folgende Classe eingeübt werden. Vgl. S. 239.

Ober-Secunda.

- I A. Auswahl aus der ersten Hälfte des Nibelungenlieds.
B. Das Ganze. Abschnitte aus der Edda. Gudrun.
- II A. Ausgewählte Gedichte Walthers.
B. Noch einige andere. Herders .Cid. Shakespeares Julius Caesar.
- III A. Auswahl aus der zweiten Hälfte des Nibelungenlieds.
B. Das Ganze. Abschnitte aus der Edda. Gudrun.

¹⁾ Diese Zusammenstellung ist unten in der Besprechung der Minna berücksichtigt. Vgl. Capitel 15.

IV A. Walthersche Gedichte (= II B).

B. Ergänzungen aus Walther (= II A). Reineke Fuchs.
Shakespeares Coriolan.

Die mhd. Lectüre, sowie die Einsetzung zweier Shakespeare'scher Dramen sind oben begründet. Die Eddastücke, Herders Cid und Reineke erklären sich mit der Beantwortung der Frage: Wie viel Litteraturgeschichte soll der Lectüre der mhd. Sachen, welche die Hauptsache ist, beigegeben werden?

Zwei Semester sollen besetzt werden. Ich empfehle folgendes nach Erfahrung:

Nachdem in Untersecunda ein Gesang sprachlich durchgearbeitet ist, gehen nun folgende Erörterungen der weitern Classen- und häuslichen Lectüre parallel.

In jedem Semester 1) Uebersicht über die Stellung der germanischen Sprachen, insbesondere des Hochdeutschen im arischen Systeme und des Mhd. gegenüber dem Ahd. und Nhd. 2) Eintheilung der Litteraturgeschichte des Mittelalters in Perioden mit ganz kurzer Angabe der allerwichtigsten Hauptdaten und Namen.

Danach im Winter: Ueberblick über die Entwicklung der Volkspoesie, so dass es möglich wird, Nibelungenlied, Gudrun, Reineke in richtiger historischer Beleuchtung zu sehen. Dabei wird von der Poesie der Geistlichen nur so viel herangezogen, als nöthig ist, um eine Vorstellung zu geben von den Hinderungen, gegen die sich die Volkssage zu setzen hatte, und von den Umbildungen, die sie von dieser Seite erfuhr.

Ich will den Gang skizziren:

Die deutsche heidnische Sage: mythische Elemente, historische Elemente. Verdichtung und Verschmelzung der einzelnen Bestandtheile zu einer fränkischen (Siegfried, erst Frühlingsgott), burgundischen (Gunther, Hagen), ostgothisch-hunischen (Etzel, Dietrich, Hildebrand) Sage. Vermischung der Jahrhunderte. Zusammenfluss der Stammsagen. In der burgundischen Beziehungen zu Etzel. 538 Vernichtung des burgundischen Königshauses durch die Franken. Lieder. Sammlung durch Karl den Grossen. Veranschaulichung des Charakters

der damals vorhandenen Lieder nach dem Hildebrandslied. Inhalt. Metrische Erläuterungen: ahd. Langzeile. 8 Hebungen. Alliteration. — In Deutschland richtete sich seit Ludwig dem Frommen ein wahrer Vertilgungseifer der Geistlichkeit gegen den *ludus secularium vocum*. Es folgte eine geistlich-mönchische Litteratur, bis die Gefahren des Volksgesangs gegenüber der zu imposanter Macht gefestigten Kirche nichts mehr bedeuten wollten. Anders im Norden, wohin sich der deutsche Sang vor der Abgunst und Verfolgung der römisch gebildeten Geistlichen in Deutschland rettete. Island. Grund, weshalb die Geistlichen dort weniger die heimischen Klänge des Heidenthums hassten. — Die Edda. Ihre Entstehung, ihre Zusammensetzung. Mittheilungen über Welterschöpfung und Götterdämmerung. Baldurs Tod. Sage von Sigurd. Angabe der bezüglichen prosaischen Stücke der jüngern Edda und einige Lieder der ältern Edda, die nachzulesen, über die zu berichten ist; nach Simrocks Uebersetzung. — In Deutschland inzwischen völlige Umgestaltung der deutschen Poesie durch Otfried. Christliches, deutsches Kunstepos nach dem Vorbild des Vergil. (Vgl. Otfrieds Bestrebungen mit denen des Ulfila, Opitz, Klopstock; belehrend ist auch ein Hinweis auf das Verhältniss der evangelischen Geistlichkeit und ihrer „Kirchenlieder“ zu den „Buhlliedern“. Rückblicke. Vorausblicke. Später an den geeigneten Punkten Rückbeziehungen auf Otfried). Um den Gegensatz von Kunstdichtung und Volksdichtung an demselben Stoffe zu erläutern, ist ein Vergleich des Krist (der ahd. Evangelienharmonie) mit dem Heliand (der altsächsischen Evangelienharmonien) angezeigt. Der Otfriedsche Vers. Der Endreim, aus der christlich-römischen Poesie stammend, an die Stelle der deutschen, heidnischen Alliteration gesetzt. Die alte epische Langzeile in zwei durch den Reim gebundene Hälften zerlegt. Stumpfer, männlicher Reim. — Aus diesem Verse entstand 1) die Nibelungenstrophe. Allmählich klingender (weiblicher) Ausgang der ersten Hälfte, Zusammenhang mit der Abdämpfung der Endungen: die Zahl der tiefen, zu Vershebungen tauglichen Endsilben verminderte sich. Verlust einer Hebung. Weglassung in der zweiten Hälfte um der

Symmetrie willen. Eine Hebung mehr in der zweite Hälfte des vierten Verses, um den Abschluss zu markiren (Rückbeziehung auf die in Obertertia gegebene Belehrung über die Uhländische Nibelungenstrophe). 2) Der kurze, erzählende Vers der spätern ritterlichen Dichtung. — Die Geistlichen verharren nicht in ihrer Sprödigkeit und ablehnenden Haltung gegen die heidnische Sage. Lateinische Darstellung derselben im Zusammenhang mit der lateinischen Historiographie unter den sächsischen und ersten fränkischen Kaisern (Widukind, Dietmar, Wipo, Lambert); Sage und Geschichte schwerlich geschieden. Verchristlichung der heidnischen Sage; das Ethische überwand das Dämonische. Aufnahme neuer historischer Personen. Wechselndes Colorit. 1) Waltharius. 2) Lateinisches (historisirendes) Gedicht, das der Bischof Pilgrim verfassen liess. Die Begebenheiten treten immer mehr in Zusammenhang, das Ganze wird von einem Grundgedanken geleitet. — Kreuzzüge. Ausbildung des Ritterthums mit französischer Bildung. Eintritt der Ritter in die Litteratur. — Allmähliche Ausbildung des Mittelhochdeutschen zu fester Form und Gesetzmässigkeit. Lateinische Gedichte in mhd. umgesetzt: Pilatus, Herzog Ernst. Von dem durch Bischof Pilgrim veranlassten Gedicht heisst's in der Klage: *getihtet man es st hât dicke in Tiuscher zungen.* Allmähliche Ausbildung einer regelmässigen, strengen Verskunst. — Heinrich von Veldeke. — Heimath des Nibelungendichters. Der von Kttenberg? *Ich zôch mir einen valken, mære danne ein jâr; dô ich in gezamete, als ich in wolte hân (Assonanz) und ich im sîn gevidere mit golde wol bewant, er huop sich uf vil hôte und fuoc in anderiu lant.* — Volkslieder, lateinische Grundlage. — Allmähliche Anpassung einer älteren Fassung an die Geschmacksbedürfnisse der fortschreitenden Zeit durch Ueberarbeitung. — Vgl. S. 74 ff. Die Handschriften A, B, C. — *Nôt, liet, klage.* — Uebersicht über den Inhalt (Schülerberichte). Vergleich mit der Fassung der Sage in der Edda.

Gudrun. Friesische Seesage. (Der friesische Dialekt in der Mitte zwischen niederdeutschem und nordischem). Inhalt. (Schülerberichte). Kurze litterar-historische Andeutungen

über Entstehung des Gedichts. Sichtbar erhöhter Einfluss der französischen Denk- und Dichtweise. — Gudrunstrophe.

Uebersicht über die Entwicklung der Thiersage bis zum Reineke. Deutscher Ursprung (die Namen!). Hauptgegenstand: die Listen des Fuchses, die Plumpheiten des überlisteten Wolfes. Die Franken brachten die Sage über den Rhein. Lateinische Niederschrift der Geistlichen wie bei der Heldensage. S. o. Ecbasis (10. Jahrhundert), Lothringen (Metz). Form. Kurze Andeutungen über den Inhalt. — Isengrimus (Anfang des 12. J.), Südflandern (Lille). Inhalt. — Reinardus (2. Hälfte des 12. J.), Nordflandern. Bericht über Abenteuer 1—3 u. 7. — Reinhart, Verfasser der Elsässer Heinrich der *Glîchesaere*, 1170. Bruchstück. Uebersetzung (S. o.) aus dem Anfang d. 13. Jhd. Beseitigung alterthümlicher, provinzieller Formen und der Assonanz (*geladen — getragen*): *daß hât der Glîchesaere her Heinrich getihtet und lie die rîme ungerihtet; die rîhte sît ein ander man, der ouch ein teil getihtes kan, und hât dað ouch alsô getân, dað er dað maere hât verlân ganz rehte, als eð ouch was ê; an sîmelîch rîme sprach er mê, dan ê dran waere gesprochen, ouch hât er abe gebrochen ein teil, da der worte was ze vil.* Inhalt. Vers (S. o.) — Reinaert, mittelniederländisch, das vorzüglichste Gedicht in der Bearbeitung der Fuchssage. 1250. Französische Quelle. Kunstsin: Plan, Einheit, Steigerung. Inhalt. — Fortsetzung: gute und schlechte Abenteuer, Abschwächung des Ganzen. Zusammen 7816 Verse. —

Reineke Vos, Lübeck 1498. Gelungene, aber sehr abhängige Bearbeitung des Reinaert in's Niederdeutsche (Erinnerung an Heliand); lange für ein Original gehalten. Ungeheure Verbreitung und Wirkung. Gottsched. Goethe 1794. — Holzschneider des 16. Jahrhunderts, Kaulbach. —

Im folgenden Halbjahr lesen die Schütler eventuell den Reineke (S. o.) und geben über ihre Lectüre Rechenschaft.

Sommersemester: Höfisches Epos, höfische Lyrik.

Allgemeine Charakteristik des 12. Jahrhunderts. Allmähliches Zurückweichen der geistlich-lateinischen Dichtung vor der ritterlich-französischen. Früher setzte sich die lat.-christliche Bildung gegen die „rusticitas“, jetzt die höfische

gegen die „dörperliche“ Roheit. Die Umbildung beruht auf Einwirkung Frankreichs.

Der fränkische Lehnsstaat. Normannen in Nordfrankreich. Die Höfe von Arles und Toulouse. Einwirkung Spaniens, des gesellig und künstlerisch verfeinerten Maurenthums. Feines, gebildetes Hofleben. Der Süden dem Norden voraus. Convenienz, Etiquette, Frauencultus. Uebertragung des Dienstverhältnisses vom staatlichen Leben auf die Minne.

Geist der Ritterlichkeit und Romantik. Erklärung: Stand der gepanzerten Reiter, Rüstung, Burg, Waffenspiele, Ehre. Gegensatz des Romantischen gegen die Natur und Classicität. Reproduction der Schüler im Aufsatz (S. 170). Eventuell Privatlectüre von Herders Cid, Berichte und Aufsätze darüber.

Steigerung dieses auf Ideale gerichteten, gefühlsreichen, opfervollen Geistes durch die Kreuzzüge. Gering damals die Zahl grosser Ideen, aber um so aufregender ihr Einfluss. Kampf für Gott und seine heilige Sache; ewiger Lohn im Jenseits. Sehnen in die nebelige, märchenhafte Ferne, nach den Schätzen und Wundern des Orients. Abenteuerlichkeit, Phantastik, Unwissenschaftlichkeit, viel Aberglaube und geistige Finsterniss. Ausartung der zarten Empfindung in krankhafte Schwärmerei und läppische Tändelei.

Französische Litteratur im Zeitalter der Romantik: Lyrik in Südfrankreich; *langue d'oc*, am frühesten von allen romanischen Sprachen entwickelt, vocalreich, melodios. Dichtkunst und Musik Würze höfischer Geselligkeit, Troubadours. Frühling und Liebe. Geistreicher und eleganter, als empfunden und rührend. Kunstmässig in Metrik und Strophenbau. Regelmässige, gewählte, dem feinen Hofgebrauch entlehnte Sprache. Auch Kampf- und Streitlieder, Bertran de Born (Erinnerung an Untertertia).

Roman in Nordfrankreich. Abenteuer, von dem neuen ritterlichen, religiösen Geist getragen, aus dem Sagenkreise Karls des Grossen, des Königs Artus und des heiligen Gral. Erläuterungen!

Einwirkung dieser französischen Bildung auf Deutschland,

etwa seit dem zweiten Kreuzzug. Steigerung der Romantik durch die Römerzüge Friedrichs.

Materielles Wohlbehagen. Anmuthiges, phantasievolles, von frischer Weltlust und von tiefer Begeisterung für grosse religiöse und weltliche Ideen zugleich getragenes Leben, vor allem am Hofe der Hohenstaufen, zu Wien, auf der Wartburg. Die Poesie Abglanz dieses Lebens. Höfische Ausbildung von Sprache und Verskunst.

Uebergangszeit 1140—1190. Die Dichter Weltgeistliche an den Höfen des mittleren Deutschlands. Epik: Nicht gesungene Lieder, welche die allbekannte heimische Sage wiedergeben, sondern Bücher; gewöhnlich aus lateinischen Quellen. Stoffe: Biblische Geschichte und Legende (Pilatus), Weltgeschichte (Kaiserchronik, Alexanderlied), karolingische Sage (Rolandslied), byzantinisch-palästinische Sage (Herzog Ernst). Ohne Sinn für historische Treue, sorgloseste Einmischung der neuen Ideen (Kreuz) und Kenntnisse (Orient) in alte Stoffe.

Anfänglich noch viel Klage über Spröde und Unfügsamkeit der Sprache; Geschmeidigkeit und Glätte nehmen immer mehr zu, immer genauere Verse und Reime.

Immer mehr tritt das Interesse an dem ritterlichen Roman minniglichen Inhalts, wie er in Nordfrankreich gepflegt wurde, hervor. Mit dem Unglauben und der Geringschätzung gegen die heimatliche Sage vertrug sich immer mehr abergläubische Verehrung der wundersamsten Abenteuer, wenn sie die französische Quelle überlieferte.

Blüthezeit 1190—1250. Epik, Lyrik (Didaktik).

1. Epik. Allgemeine Charakteristik. Eigenthümliche Kunstform. Romantischer Inhalt. —

Die Hauptdichter: Heinrich von Veldeke, Hartmann, Wolfram, Gottfried. Übersicht über den Inhalt der Hauptwerke, namentlich des Iwein und Parzival.

2. Lyrik. Kurze allgemeine Charakteristik. Walther. Bild seines Lebens und Wirkens, entwickelt an seinen Sprüchen und Liedern, die, so weit möglich, in chronologischer Ordnung behandelt werden. Textausgabe von Simrock. Ueberall die nöthigen metrischen Belehrungen. Martin!

Ausgang des Mittelalters. Verfall der Kirche und des Lehnstaats, der Geistlichkeit und des Ritterthums. Aufkommen der Städte, des Bürgerthums. Landesfürstenthum.

Verfall der mhd. Sprache (wieder aufzunehmen bei Luther).

Volkslied (wieder aufzunehmen bei Luthers Kirchenlied). Vgl. ausser den grundlegenden Werken von L. Uhland (und Hofmann von Fallersleben) Vilmar Handbüchlein für Freunde des deutschen Volksliedes.

Meistergesang, wieder aufzunehmen bei Hans Sachs. Tabulatur, Inhalt, Ton, Bau, Stollen, Abgesang, Gesätz; Reimverschlingungen. Metrische Repetitionen und Corollarien. (Vom mittelalterlichen Drama erst später.)

Funfzehntes Capitel.

Deutsche Litteratur in Prima.

I A. Unter-Prima. Ausgewählte Kirchenlieder von Luther bis ins 18. Jahrhundert. Ausgewähltes aus Hans Sachs; dazu Goethe: Hans Sachsens poetische Sendung. Stücke aus Opitz, Fleming, Logan, A. Gryphius, Gottsched. Klopstock: Stücke aus dem Messias; z. B. der Eingang, Tod der Maria in XII, Abadonnah in II und XIX. Oden: Auswahl aus Wingolf. An den Erlöser. Zürcher See. An Ebert. Die Braut. Die beiden Musen. Frühlingsfeier. Mein Vaterland. Der Hügel und der Hain. Vgl. Cap. 18.

Für das parallele Halbjahr in Oberprima oder für das erste Halbjahr eines zweiten Bienniums der ungetheilten Prima (S. 260) wird man zum Theil andere poetische Stücke aus den angegebenen Gebieten auszuwählen haben.

- Dazu noch zwei prosaische Abschnitte! 1) Stücke aus

Buch VII von Wahrheit und Dichtung; 2) Schillers Urtheil über Klopstock in der Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung.

Zur Leitung der Auswahl auf dem litterarischen Markt einer im ganzen öden Periode, wo schon mancher auf Nimmerwiedersehen stecken geblieben ist, muss ich noch einmal in einer Skizze andeuten, worauf sich die litterarhistorische Belehrung in diesem Semester zu richten hat; es muss schlechterdings den Zeitraum von 1500 bis Klopstock incl. zu Ende bringen, damit zur Verarbeitung der classischen Glanzzeit von Lessing bis zu den Befreiungskriegen drei Semester übrig bleiben.

Begonnen wird mit Luther. Drei Seiten sind zu besprechen. Erstens seine Verdienste für die Niedersetzung der nhd. Schriftsprache. Die Sprachkenntnisse der früheren Classen werden hier verwerthet und weiter geführt. Die wesentlichsten Unterschiede des Nhd. von den älteren germanischen Sprachstufen müssen hier von neuem angegeben werden; es muss gesagt werden, unter welchen Einflüssen und auf welche Art es sich herausgebildet hat, welche Wandlungen es seit Luther durchgemacht hat. Recht Brauchbares giebt darüber Koberstein § 133, leider ohne instructive Beispiele. Uebrigens vgl. Fr. Zarncke, Brants Narrenschiff, 1854. R. v. Raumer: Ueber die Entstehung der neuhochdeutschen Schriftsprache (Ges. sprachw. Schriften. 1863, S. 189 ff.). Fr. Pfeiffer: Die Kanzleisprache Kaiser Ludwig des Baiern (Freie Forschung, 1867, S. 363 ff.). Wilmanns Z. f. G. W. 1869, 54 ff. Opitz: Ueber die Sprache Luthers, Halle, 1869. Ph. Dietz: Wörterbuch zu M. Luthers Schriften 1870, I, VII ff.

Die Vocale des Nhd. müssen noch einmal mit denen des Mhd. verglichen werden;¹⁾ hingewiesen muss von neuem werden auf das immer weitergehende Einschrumpfen der Endungen, auf das Umsichgreifen des *e* anstatt volltönenderer Vocale (vgl. Grimm im Wörterbuch unter *e*), auf die Ver-

¹⁾ Zarncke a. a. O. S. 273: Das charakteristische Kennzeichen der nhd. Sprache liegt in der Anwendung der Vocale *ei*, *au*, *u*, *eu* gegenüber den mhd. *ē*, *ā*, *uo*, *iū*.

längerung der kurzen Stammsilben, auf die niederdeutschen Elemente, die in die Sprache eingedrungen sind, die also eine von der gewöhnlichen ganz abweichende, mithin die Ebenmässigkeit störende Gestalt der Lautverschiebung in sie hineinbringen, auf das Verderbniss alter Wörter, die in ihrer heutigen Gestalt ganz unverständlich sind (albern, bieder, weissagen, wahrnehmen, Beispiel, Sündfluth u. s. w.),¹⁾ auf die grammatischen Bemühungen, die bis Gottsched auf diese Sprache und ihre Orthographie gerichtet sind. Bei Gottsched ist an den Gegenstand wieder anzuknüpfen. Vgl. S. 43 ff.

Zweitens ist Luther für die deutsche Stunde wichtig, insofern er durch seinen grossen reformatorischen Gedanken der ganzen Litteratur des 16. Jahrhunderts einen biblischen, religiös-moralisirenden; jedenfalls didaktischen Charakter gegeben hat. Nachweis an einem kurzen und gedrängten Ueberblick über die in diesem Jahrhundert gepflegten Stoffe und Dichtungsarten, mit Beifügung der allerwichtigsten Namen. Hier wird auch Fischart] erwähnt. Vgl. S. 208. Anm.

Drittens ist er der Schöpfer des evangelischen Kirchenliedes. Verhältniss desselben zu älteren religiösen Gesängen. Verwerthung des Tons der „Buhlieder“, zu deren Inhalt es in feindlichem Gegensatz steht. Erinnerung an Otfried. Eigenthümliche Vorzüge des Lutherschen Kirchenliedes. Skizze über den Verlauf dieser Lyrik bis ins 18. Jahrhundert, mit Anschluss an das Gesangbuch, eventuell Lesebuch (Cap. 18). Metrische Repetitionen und Belehrungen. Vgl. für das Reformations-Zeitalter Ph. Wackernagel: das deutsche Kirchenlied.

Aus dem 16. Jahrhundert kann nach Luther nur noch Hans Sachs eingehender berücksichtigt werden.

Nürnberg. (K. Hagen, Deutschlands litter. und rel. Verhältnisse im Reformations-Zeitalter I, S. 175 ff. u. 261 ff.) Humanismus. Buchdruck. Reformation. — Hans Sachsens Leben. —

Meistergesang. Anknüpfung an Früheres. Veran-

¹⁾ Vgl. W. Wackernagel in der S. 234 a. I. angeführten Abhandlung.

schaulichung an Beispielen, die das Lesebuch enthalten muss. Der Lehrer findet das Nöthige in Hopfs (1856) und Goedeke's Ausgabe (1870).

Dichterische Thätigkeit ausserhalb des Meistergesangs. Alles, was Hans Sachs erlebte und las, (und was las er Alles!) assimilirte er sich schnell und goss es, ohne viel darüber zu düfteln und zu grübeln, in seine leichten, treuherzig plaudernden, zum Theil schelmischen Verse hin, damit es seinen Landsleuten eine „Witzung“ sei. Didaktische Tendenz, wie im ganzen Jahrhundert. Verhältniss des Sachs'schen Verses zu den höfischen Reimpaaren.

Stoffe: Leben, Lectüre (Bibel, griech., röm. Litteratur, die Schriften der Humanisten, ital. Dichter, Chroniken, Volksbücher). Lyriker? Kirchenlied. — Fabel. Allegorie. Geschichtserzähler. (Sage, Geschichte, Gegenwart.)

Hans Sachs als Dramatiker.

Vorgeschichte des deutschen Dramas. Passionsspiel. Fastnachtsspiel. Humanistisches Drama (Reuchlin). Geistliche Schulkomödie (Paul Rebhuhn). H. Sachs eignet sich das Schuldrama und Fastnachtsspiel zu; das Passionsspiel verschwindet in dem protestantischen Deutschland. Dem Hans Sachs'schen Fastnachtsspiel entspricht auf epischem Gebiet der „Schwank“. Beispiele aus der Gedichtsammlung, meist zur Privatlectüre, die controlirt wird.

Abschluss: Das deutsche Drama in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts. Ayser. Die englischen Comödianten.

Für Hans Sachs vgl. ausser Gödeke (s. o. Auch: Elf Bücher deutscher Dichtung): J. L. Hoffmann: Hans Sachs, sein Leben und Wirken, aus seinen Dichtungen nachgewiesen.

Um zu Opitzens gelehrter Poesie übergehen zu können, ist es nöthig, ein Wort über den Gegensatz zwischen Volks- und lateinischer Gelehrtenbildung zu sagen, der von nun an Deutschland zerklüftet. Um anzuknüpfen, kann man ausgehen von Hans Sachsens Gedicht auf die Stadt Nürnberg, dem das des *Eoban Hesse de civitate Norimbergica* gegenüber steht. Vergl. über Eoban D. Strauss im Leben Huttens und F. W. Kampschulte, die Universität Erfurt.

Opitz. Nach Tittmann.

Grundlegung der nhd. Metrik. Weiterführung früherer Belehrungen. Alexandriner.

Poetik nach Scaliger-Ronsard. Hauptsätze daraus. Vgl. Goedeke Grundriss § 176. Stücke aus seinen Gedichten muss das poetische Lesebuch enthalten, z. B. „An die deutsche Nation“. (Man braucht das Gedicht, um in demselben Semester noch Klopstocks „An mein Vaterland“ damit zu vergleichen.) „Ist irgend zu erfragen“. „Ich empfinde fast ein Grauen, dass ich Plato für und für.“ Dafne. Abschnitte aus Vielgut.

Eine Uebersicht über den Inhalt von Zlatna oder über das Trostgedicht in Widerwärtigkeit des Krieges wird der Lehrer hinzufügen müssen.

Stubenpoesie voll Rhetorik, antiker Mythologie, Nachahmung und Entlehnung. Gelegenheitsdichtung. — Herrschaft dieser Richtung nach Raum und Zeit.

So sehr Fleming, Logau und Andreas Gryphius den Gründer der gelehrten Formpoesie an poetischer Begabung überragen, so kann man ihnen zusammen doch kaum mehr als eine Stunde widmen. Ein paar Sachen¹⁾ von ihnen kann das poetische Schullesebuch enthalten. Vom Simplicissimus wird ebenso wenig ausführlich die Rede sein können, wie im 16. Jahrhundert von Fischart.

Man geht sofort zur Schilderung der litterarischen Zustände am Anfang des 18. Jahrhunderts über, um auf dieser Folie Gottsched zu zeichnen.

Der Name ist durch die Generation, die gleich nach ihm kam, in Verruf gebracht. Und doch hat Gottsched das Verdienst, den jungen Reformern den Weg geebnet zu haben. Ausserdem, dass er ein allgemeines Interesse der Gebildeten

¹⁾ Von Fleming: Auf Opitzens Tod: „So zeuch auch Du denn hin“. „In allen meinen Thaten“. „Sei dennoch unverzagt“. „Ist's denn wieder schon verloren“ (Poli Töchterlein Christine). Seine Grabschrift: „Ich war an Kunst und Gut und Stande gross und reich.“ Von Gryphius: Der Welt Wollust. Thränen des Vaterlandes. Auf den Anfang des 1650. Jahres. Ein Stück aus Cardenio und Squentz. Alles in Gödeke: Elf Bücher.

für litterarische Bestrebungen schuf, wirkte er vor allem auf folgenden Gebieten:

1) Unermüdlische, durchgreifende Thätigkeit für eine geregelte, reine, deutliche, ebenmässige Sprache. Anknüpfend an Luther und die Grammatiker des 16. und 17. Jahrhunderts. Deutsche Gesellschaft, Vorlesungen, wissenschaftliche Lehrbücher; Zeitschrift: Beiträge zur kritischen Historie der deutschen Sprache, Poesie und Beredsamkeit 1732 — 44. Welche unberechtigten Gegensätze bekämpfte er mit rücksichtsloser Empfehlung des meissnisch-oberdeutschen Dialekts? Vgl. die Thätigkeit der académie française. Gottsched wirkte ohne den Hinterhalt tonangebender Gesellschaftskreise. Ausartung in sprachrichterliche Pedanterie. Auf jede Kühnheit, Freiheit und Eigenthümlichkeit ward der Bann gelegt. — Zerstörung seiner willkürlichen und der Fortentwicklung widerstrebenden Prinzipien und Gesetze durch Klopstock, Lessing, Herder. Weiterführung: Adelung, Heyse, Grimm. Vgl. S. 71 ff.

2) Gottsched fasste den Gedanken, die deutsche Litteratur auf die Höhe der französischen Classicität des Siècle de Louis XIV zu erheben. Mittel: Uebersetzung, Nachahmung; vgl. Opitz. Die Franzosen sollten uns sein, was einst die Griechen den Römern. *Graecia capta ferum victorem etc.* Der Gedanke an sich nicht unvernünftig. Superiorität der Franzosen in der Politik und Mode. Vgl. S. 60ff. Dominirende Wirkung auch auf schon erstarkte Litteraturen. (England, „Zeitalter der Königin Anna“). Französische Bildung der höchsten gesellschaftlichen Kreise in Deutschland. Friedrich II: de la littérature allemande, noch 1781. — Aber auch hier verirrte sich der eitle, eigensinnige Mann völlig.

Die Hauptsache war für ihn die Poesie. Er selbst ein nüchternen Kopf wie Opitz. Reflexionspoesie. Auch hier hatte er in andern Ländern Vorbilder, die diesem Standpunkt ein gewisses Mass der Berechtigung vindiciren: Tasso, Ronsard, Corneille, Boileau. 1730: Versuch einer kritischen Dichtkunst nach Horaz und Boileau. (Die ars poetica des Horaz müsste in diesem Halbjahr in der Classe, Boileau's art poétique könnte zu Hause gelesen werden.) Anweisung, Gedichte zu machen. Zweck der Poesie; Eintheilung in die

Arten; Requisite des Dichters. Muster: die Reflexionsdichter aller Zeiten (Vergil steht daher höher als Homer), vorzüglich die Franzosen, Grund! — Alexandriner, wie bei Opitz. — Fast beispiellose Dictatur in den dreissiger Jahren. Ertödtung von Originalität, Natur, Volksthümlichkeit.

3) Gottscheds Thätigkeit für das Drama. Zustände am Anfang des Jahrhunderts. Der Dramatiker der Opitzschen Schule war Gryphius gewesen; kurze Charakteristik; es folgte Lohenstein. Gottsched fand vor die Oper (Charakteristik), die Haupt- und Staatsaction und die Hanswurstiade. Dagegen empfahl er die französische heroische Tragödie. Die Neuber. 1731 „der sterbende Cato.“ —

Opposition der Schweizer. Gleiche Abneigung gegen die Lohensteinsche Richtung verband sie zuerst mit Gottsched. Grösseres Verständniss für wahre Poesie (sie soll nicht den Verstand befriedigen, sondern das Herz rühren); nicht so exclusiv von der Mustergiltigkeit der Franzosen überzeugt. Studium und Bewunderung der Engländer; Milton. 1740: Das Neue, das Wunderbare; erste Ahnung von dem, was wir künstlerische Idealität nennen. Uebrigens noch die Lehre höchster Zweck. (Aesop. Fabel!) Was ist Poesie? Eine beständige und weitläufige Malerei, ein lebhaftes und herzbewegtes Schildern (Anknüpfung für Lessings Laokoon). Das Trauerspiel stellt nach ihnen nicht Helden zur Bewunderung hin, sondern „Exempel von Traurigen und Nothleidenden“. — Uebergang des Streits, der um Bodmers Milton-übersetzung begonnen war, in persönliche Invectiven.

Die neue Generation ging aus der schweizerischen Theorie hervor. Die beiderseitigen poetischen Versuche gleich sehr nichtig und verschollen. Das Lesebuch kann ein Stück aus dem sterbenden Cato und Abschnitte aus Bodmers Gedicht auf den Entwicklungsgang der deutschen Poesie bieten. (S. Gödeke Elf Bücher I, S. 541. Vergl. die ähnlichen Gedichte Uhlands und Platens, die für Obertertia angesetzt waren.)

Gottsched war noch Zeitgenosse von Winckelmanns Kunstgeschichte und Lessings Laokoon. Göthes Besuch. Zwischen dem sterbenden Cato und Goethes Götze liegen 40 Jahre,

die dramaturgische Wirksamkeit Lessings. Anknüpfung für später. —

Etwa 10 Stunden des Semesters müssen nun noch übrig bleiben, um das fünfte Bild zu zeichnen: 1) Luther, 2) Hans Sachs, 3) Opitz, 4) Gottsched, 5) Klopstock; um ihn in richtiger historischer Beleuchtung und Würdigung hinzustellen. —

Es fehlte immer noch der Dichter mit wahrhaft dichterischer Begabung, der den gebildeten (gelehrten) Kreisen Deutschlands etwas Aehnliches zu sein vermochte, was Hans Sachs dem Volke gewesen: Klopstock!

Schulforste. Wie er auf Milton kam. Inhalt des verlorenen Paradieses. Letzte Aussicht des Gedichts. Entschluss Klopstocks. Abschiedsrede, September 1745. Form? Alexandriner? Pyras Ansichten 1) von der Identität des Dichters und Propheten, 2) von der Nothwendigkeit, den Reim zu beseitigen. Prosa? Jena. Homers Hexameter! Metrische Belehrungen. Vgl. W. Wackernagel: Geschichte des deutschen Hexameters und Pentameters bis auf Klopstock. —

Leipzig. Die Bremer Beiträge. Die 3 ersten Gesänge des Messias. Inhalt. Besprechung des Eingangs. Allgemeine Charakteristik der 3 ersten Gesänge. Wirkung, vorstellig zu machen durch Gegenüberhaltung eines Musterstücks in Alexandrinern aus der „wässerigen, nullen Epoche“. Jubel der Schweizer: Milton! Das Wunderbare! Phantasie! Leidenschaftliche Gefühlserregung! Moral, Religion! Vergleiche mit den Propheten und Pindar. — Das Publicum; der Boden war empfänglich gemacht durch den Pietismus und die geistliche Musik. Feierlicher, erhebender, andachtsvoller, rührender Gesamteindruck. Trost gegen Freigeisterei. Erbauungsbuch.

Da war endlich auch die lange gesuchte (Opitz, Lohenstein, Gottsched) poetische Sprache, voll Macht und Pracht.

Klopstocks weiteres Leben. Langensalza. Bei Gleim in Halberstadt. Schweiz, Kopenhagen. 5 Gesänge; Ode an König Friedrich. Meta Moller (Cidli). Hamburg. 1773 Messias zu Ende. Kurze Uebersicht über den weitem Verlauf und allgemeine Charakteristik. Einfluss von Cidlis Tod;

Young. Das Geistige, Verschwommene, Elegische nimmt immer mehr zu; „poetisches Nazarenerthum.“ — Lesung ausgewählter Partien (S. o.).

30 Jahre später starb der Dichter. Leichenzug. (Vergl. Luther von Eisleben nach Wittenberg.) Domherr Meyer las den Tod der Maria (hier einzuschalten). — Die Ovation galt dem Begründer und Ahnherrn deutscher Dichtung, dem Dichter des Messias. Inzwischen kannte man Iphigenie, Hermann und Dorothea, Wallenstein. Gegensatz. Und doch! Ein Vorzug war unberührt geblieben von der Kritik, die die vorwärts eilende Zeit an allem Menschlichen übt: reiner, heiliger Eifer, edle Begeisterung für die höchsten Ideale. Vgl. mit der Säcularfeier des Geburtstags Schillers, des Lieblingsdichters der Nation.

Dieser deutsche Idealismus findet sich auch in seinen schwungvollen Oden. Hier ist von vornherein nach des Dichters ganzer Eigenthümlichkeit Vollkommneres zu erwarten, als wo er es unternimmt, mit dem Homerischen Epos zu wetteifern, oder wohl gar es zu überflügeln. Jede Stelle, die im Messias aus dem epischen Ton gänzlich herausfällt, jeder psalmodische Gefühlserguss legt den Wunsch nahe, den tief empfindenden Dichter auf dem Felde der Lyrik zu sehen.

Was für Lyrik können wir von ihm erwarten? Die gangbarste Form der Zeit war das Anakreontische Lied. Erklärung. Hagedorn. Hier tummelte sich auch Klopstocks Freund und Verwandter, Fannys Bruder Schmidt. Das Tändelnde, Spielende, Launige ist offenbar Klopstocks Natur nicht gemäss. Der Dichter, der uns durch Abbadonnas Schicksal bewegte, der uns an das jammerreiche Sterbebette der Maria führte, der unser Auge emporrichtete auf das Bild des leidenden Erlösers am Kreuz, der uns aufhob zu den Seraphim, unsere Phantasie selbst vor den Thron Gottes, in die fernsten Ewigkeiten riss, er konnte nicht einstimmen in den schalkischen, lachenden Ton des Dichters von „Johann der muntere Seifensieder“ (dies und etwa „Freude, Göttin edler Herzen“, „der Nachtigall reizende Lieder“ müssen in der Gedichtsammlung stehen). Bericht Schmidts über Klopstock: Er weint und klagt noch, schielt in die Ewigkeit und fühlt

für uns zu hoch. Klopstocks eigenes Geständniss in der Ode (Gelegenheitsgedicht!) „die Braut.“ Seine Muse: Urania.

Also welche Gegenstände dürfen wir von seiner Lyrik erwarten? Ueberall einen religiösen Grundton (wie bei Gryphius einen klagereichen, verzweifelten).

1) Klopstocks Oden bis 1766. Beispiele: An Ebert. An meine Freunde (in der Fassung vom Jahre 1747): Der Eingang, Uebersicht über die Idee des Ganzen, mit Einflechtung einiger Stücke. Einfluss Pyras auf die Form. Horazische Strophen. Metrische Belehrungen. Allmählich freie Rhythmen; Vorbild: die Psalmen. Vergl. die Ode auf den Zürcher See und die Frühlingsfeier.

Allgemeinere historisch orientirende Reflexionen: Seit dem Zeitalter der Renaissance war die künstlerische Aufgabe in den westeuropäischen Ländern so gestellt: Zu erstreben ist Verschmelzung des Antiken und des Christlichen, des Stilvollen und Volksthümlichen; es muss die in dem Antiken vorgezeichnete Formschönheit angeeignet werden ohne Verkümmerung der frischen Lebenswärme der modernen Gegenwart und der Eigenthümlichkeit des nationalen Geistes. Was war seit Opitz für die Lösung dieser Aufgabe geschehen? Abergläubische Nachahmung der Alten selbst oder ihrer „vernünftigsten“ Nachahmer. Völlige Verkümmerung der Natur und nationalen Eigenart.

Klopstock hatte begonnen mit dem sehnsuchtsvollen Streben, ein wirklich vaterländischer Dichter zu werden. Vergl. die Abschiedsrede und „Mein Vaterland“ (Strophe 8—10.) Heinrich der Vogeler. — Doch hängt ihm noch überall die alte Zeit an. Er wirft den Reim und den Alexandriner ab und dichtet in rein classischen Formen, verwerthet die antike Mythologie. Auch er ahmt nach; im Gegensatz zu der französirenden Nachahmung Gottscheds ahmt er von den Neueren die Britten nach. — Allmählich fühlt er sich diesen gegenüber: Die beiden Musen. Und dann wächst sein Selbstbewusstsein auch der Antike gegenüber, je christlicher er wird. Schon in dem Stoffe seines Epos (nicht in der Form) war er ganz christlich-modern. Ode: An den Erlöser. Es praevalirt immer mehr der religiös empfundene

Inhalt über die Form, die seit Opitz alle Poesie beherrschte. Die horazische Strophenform wird als eine Fessel abgestreift. Die antiken Vorstellungen, die Opitz in die Poesie hinein getragen hatte, werden durch christliche ersetzt. Sogar christliche Dramen: Tod Adams, David, Salomo.

Wo war das Vaterland geblieben bei diesen christianisirenden Bestrebungen, auf dieser kosmopolitischen Bahn? Denn das Christenthum kennt die Schranken der Nationalität nicht. — In Deutschland immer mehr Beschränkung auf eine kleine Gemeinde. Rückschritte zur geistlichen Poesie des Mittelalters. —

2) Oden unter Einwirkung der Edda und des Ossian. Wiederholungen über die religiösen Vorstellungen der alten Deutschen, über den Zusammenhang der Eddalieder mit diesen Vorstellungen. Aus der Mythologie der Edda erneute Auswahl so, dass die Erklärung der Ode: „der Hügel und der Hain“ unvermerkt dadurch vorbereitet wird. (Vgl. oben die Weise, wie die Lectüre des Goetheschen Gedichts vom vertriebenen und zurückkehrenden Grafen vorbereitet ward.) —

Litterarhistorische Mittheilungen über Ossian, Fingal, Barden. Goethes Uebersetzung von „Stern der dämmernden Nacht, schön funkelst du im Westen.“ Klopstocks Vermischen der Celten, Germanen, Thraker; der Barden, Druiden, Skalden. Wie steht's damit in Wahrheit? Erinnerung an die Belehrungen in Obersecunda. Wirkung der ossianischen („vaterländischen“) Bilder auf Klopstock. Bardiete. Die turnerhafte (Eislauf), volkstümliche Seite der Klopstockschen Natur trat an die Stelle der hochgesteigerten Priesterlichkeit. Die massvolle Formschönheit antiker Poesie sah sich verdrängt von der Natur, die „wahr und heiss“, „ein Taumel, ein Sturm“ Töne stammelt „für das vielverlangende Herz.“

Es ward ganz abgestreift die „Jochkriecherei“ der Uebersetzung, Entlehnung und Nachahmung; es sollte keine Stubenpoesie mehr sein; am liebsten möchte er auch von Schrift und Buch frei werden, singen wie in der bardischen Urzeit, laut ins erschütterte Herz Naturgesang, der „jetzt mit den Fittichen der Morgenröthe schwebt, jetzt mit des Meeres hoher Woge steigt, jetzt sanft dahertanzte im Schimmer

der Sommermondnacht.“ An „Aganippe“ geht er stolz vorbei, er trinkt aus „Mimirs Quell.“ Ruhig sieht er, „an den Lorbeer gelehnt, mit all ihren goldenen Saiten“ des Griechen Leyer stehn; ihm reicht „Braga“ die „Telyn“. Nicht ist Achaja seiner Muse Geburtsland; volltönig rauscht aus den Saiten der heimischen Telyn deines heiligen Namens Schall: Deutschland!

Der Hügel und der Hain. An mein Vaterland (ganz). Vgl. mit Opitz: an die deutsche Nation. Aenderungen in dem Odencyklus: An meine Freunde (Wingolf), vorzuführen am 1. Lied.

Bedeutung der Klopstockschen Lyrik. Es ist eine neue Zeit hereingebrochen. Vgl. Wingolf mit Trillers Lobgedicht auf Opitz. Vor allem beachte die 8. Wingolfode. — Angriffe der alten Schule. Gottsched, Schönaich, Triller. — 'Nicht Alles, was man gegen die neue Richtung vorbrachte, war unverständlich. Aber es war schon für die nöthigen Corrective und Gegengewichte gesorgt. Wieland.¹⁾ Friedrich der Grosse (vgl. Rossbach und Klopstocks „Winfeld, wo die römischen Adler sanken“), Lessing. — Kurze anticipirende Andeutung über den Einfluss auf die Stimmung in den 70er Jahren. Vgl. die Stelle in Göthes Werther: Wir traten ans Fenster. Es donnerte abseitwärts und der herrliche Regen säuselte auf das Land u. s. w. — Ich erinnerte mich sogleich der herrlichen Ode, die ihr in Gedanken lag, und versank in den Strom der Empfindungen, die sie in dieser Losung über mich ausgoss.

Abschluss: Schillers Kritik Klopstocks in der Abhandlung: Ueber naive und sentimentalische Dichtung.

Das folgende Semester handelt von Lessing und seiner

¹⁾ Er wird natürlich nur in allgemeinen Zügen charakterisirt werden können. Dabei wird man sich vorzüglich auf den Oberon stützen; aber auch dabei ist pädagogische Vorsicht nöthig. Auf den Oberon werden übrigens auch die Mittheilungen führen, die man über die Schwankungen der Gunst und Abgunst zu machen hat, denen der Reim im vorigen Jahrhundert ausgesetzt war. Einiges über Wieland wird auch bei Gelegenheit der Lessingschen Litteraturbriefe vorgebracht.

Zeit, Lessings Kritik muss weiter über Klopstocks Bedeutung und Schwächen orientiren. —

Ich will den Gang, den Erörterungen über Lessing und seine Zeit meiner Ansicht nach etwa einschlagen müssten, wenn Alles in einem Semester abgehandelt werden soll, auch noch skizziren.

Lessing ist zu betrachten 1) als Kritiker, und zwar in doppelter Beziehung a) in sofern er das Schlechte und Mittelmässige verurtheilt und allverbindliche Muster an die Stelle setzt, b) indem er scheidet, was widerrechtlich vermischt ist (so scheidet er z. B. Poesie von Philosophie, Religion und Malerei), indem er vor Allem den Kern der Sache, das Wesen findet, durch Abscheidung des Aeusserlichen, Unwesentlichen und Zufälligen (so suchte er das Wesen des Dramas, der Fabel, des Epigramms von allem unnützen Beiwerk abzuschneiden); 2) als Dramatiker und Dramaturg.

Er ist in beiden Beziehungen von Gottsched ausgegangen; aber er hat bald in lebendigster Rührigkeit einen universaleren Standpunkt eingenommen und einer wirklich nationalen Poesie die Bahn gebrochen.

Von Lessing ist das Epigramm: „Wer wird nicht einen Klopstock loben“ u. s. w. — „wir wollen weniger erhoben und fleissiger gelesen sein.“ Die Werke aus Lessings reifster Zeit gehören zu denen, welche heute noch allgemein gelesen und bewundert werden. Klopstock sinkt immer mehr in den Staub. Lessings Hauptwerke sind die Litteraturbriefe 1759, Minna von Barnhelm 1763 (erschien 1767), Laokoon 1766, Hamburger Dramaturgie 1767—69, Emilia Gallotti 1772, Theologische Streitschriften 1778, Nathan der Weise 1779, Erziehung des Menschengeschlechts 1780. Wir geleiten ihn bis 1772; die folgenden litterarischen Grössen knüpfen an das, was bis dahin von Lessing erreicht ist, an; er selbst schlägt missvergnügt, an dem Erfolg seines Wirkens verzweifelnd, andere Bahnen ein.

Geboren am 22. Januar 1729 zu Meissen; ein halbes Jahr nach Klopstock kam er nach Leipzig. Gegensatz: Milton — Plautus; der Messias — der junge Gelehrte; Lectüre von Comödien, Besuch des Theaters, Umgang mit Schau-

spielern: als sollte für Dramaturgie ein Lehrstuhl errichtet und ihm überlassen werden; Ideal: „Deutscher Molière“. — Resultate seiner Reflexion und Lebensentwicklung in die Handlung seiner Lustspiele gelegt, Kampf gegen Vorurtheile (der junge Gelehrte, die Juden; das Ziel ist der Nathan). Uebrigens Gottschedischer Einfluss (das Schematische der komischen Charaktere; satirische Tendenz; Boileaus drei Einheiten); und doch schon jetzt bedeutende Unterschiede zwischen dem würdigen Professor, dem Verehrer der Heldentragödie und dem muntern, frischen, jungen Comödiendichter; Frau Gottsched, Pflegerin des Lustspiels.

Disputatorium von Kästner; schon auf der Schule „moquant“; später schlagfertiger Dialektiker; Vorliebe für freie Discussion. Der Litterat Christlob Mylius. Vergeblich des Vaters: Die cur hic. December 1748 nach Berlin; Brief an den Vater am 20. Januar 1749.

Berlin. Vgl. Göthe in Strassburg. Französisches Litteratenthum in der preussischen Hauptstadt. Mylius redigirt die Rüdigersche Zeitung (vgl. H. Kletke, 2. Beilage zur Voss. Zeitung 1872, 23. Februar), Lessing übersetzt. Arbeit an der Voss. Zeitung, 18/2 — 23/12 1751, 12/12 52 — 18/10 55; April 51 — Ende: Das Neueste aus dem Reiche des Witzes. Bedeutung dieser Kritik: Er setzt sich selbständig neben und gegen die litterarischen Parteien und Cliques; Form lebendig und keck.

Vgl. V. Z. 27/3 1751. Das Neueste: April, Mai, Juni, September, December. V. Z. 23/8 1753. 1754 Mylius vermischte Schriften. V. Z. 15/8, 17/9, 24/10, 9/11 1754. 9/1, 11/1, 22/2, 29/5, 14/10 1755.

Zwischen den beiden Abschnitten seiner kritisch-feuilletonistischen Thätigkeit an der V. Z. beendigte er in Wittenberg seine akademischen Studien. Hier entwickelte er seine bibliothekarischen Talente. Emsiges Bücherstudium. Reformationsgeschichte, Rettungen, Epigramme; Zusammenhang der epigrammatischen Poesie mit Lessings kritischer Anlage; vergl. die Epigramme Lessings mit Klopstocks und Wielands Poesie; seine epigrammatische Kürze befreite uns von der Wasserfluth der nullen Epoche, vgl. Wahrheit und Dichtung,

Buch VII. Die Abhandlung über das Epigramm gleich hier heranzuziehen.

1749 Samuel Henzi, Fragment einer Tragödie in reimlosen Alexandrinern; Stoff aus der unmittelbaren Gegenwart; deutliche Einwirkung von Shakespeares Julius Caesar (Uebersetzung von Borek, 1741, von Gottsched völlig verurtheilt); aber die drei Einheiten; Bemerkungen dazu im zweiten Theil der Gesammelten Schriften (1753 — 55).

Allmählich fortschreitende Emanzipation von Gottsched.

Dramaturgische Zeitschriften. 1) Beiträge zur Historie und Aufnahme des Theaters 1749 — 50; im Anschluss an die Lessing'sche Vorrede ist die Anknüpfung an Gottsched und der Unterschied von Gottscheds Zeitschriften und Tendenzen zu besprechen. Mit Mylius, dem Gottschedianer begonnen; um Mylius willen nach einem Jahre abgebrochen. Fortsetzung in der Theatralischen Bibliothek, 1754—58. Vorbild: des Franzosen Brumoy théâtre des Grecs; Ergänzung: Seneca! (schon vorher in den Beiträgen Plautus).

Gottsched hatte es auf eine französirende Reform der ganzen Litteratur abgesehen; Lessing interessirt in diesen Zeitschriften nur das Drama. Umfassendere und unbefangene Studien, um den Gottschedschen Gedanken durchzuführen: Gründung eines deutschen gebildeten Theaters durch vernünftige Nachahmung fremder Muster. Muster aber sind für Lessing nicht ausschliesslich die Franzosen des siècle de Louis XIV, sondern auch die neueren Franzosen; auch von den andern Nationen (Spaniern, Engländern) kann „ein vernünftiger Nachahmer“ lernen. In der Vertheidigung der Captivi des Plautus nahe daran, das Gesetz der Zeiteinheit abzustreifen; in der Kritik des Senecaischen rasenden Hercules ein heftiger Angriff auf die moralisch-didaktischen Voraussetzungen Gottscheds: Die „Moral“ des Stückes ist entweder albern oder unsittlich.

1755 Miss Sara im 6. Band der gesammelten Schriften. Die französische Doctrin von der Vertheilung der Stände für Tragödie und Comödie. Aufstreben des Tiers-état; Destouches, Marivaux. Comédie larmoyante; nur der Canon der franz. Tragödie hinderte den trag. Ausgang. Shakespeare frei

von der französischen Theorie; und doch! In der Sache begründete Bedenken gegen die bürgerlichen Stücke. Georg Lillo, Kaufmann von London; Richardsons *Clarissa*, Roman in Briefen, schon halbdramatisch. Lessing gegen die larmoyante Comödie (Theatr. Bibliothek), die tragédie bourgeoise. Gegensatz von Lessing und Gellert. *Miss Sara*, aus den beiden englischen Anregungen zusammengearbeitet (vgl. Schiller in den Räufern und der Braut von Messina); in der Marwood Keime zur Orsina, einer Figur, man möchte sagen von Shakespearischer Originalität und Lebenswärme (vgl. Goethes *Adelheid im Götze*). Die Richardsonsche empfindelnde Schönmalerei und Geschwätzigkeit ist beibehalten; es fehlt die Lessingsche Gesundheit und Frische, Praecision und Kürze. — Keine Einheit des Orts; Absichtlichkeit in der Wahl der englischen Namen. — Keine kalte Bewunderung; keine heroische oder fürstliche Erhabenheit; bürgerliches Rührstück; Nachfolger: Schröder, Jffland, Kotzebue. Prosa bis auf Schillers *Wallenstein* im Ganzen herrschend. (Goethe schrieb freilich die *Iphigenie* schon 1786 in Italien in Verse um; Bedeutung des Wielandschen *Oberon* für die Wahl der poetischen Form.)

Mendelssohn und Nicolai: kurze Charakteristik ihres Lebenslaufs. Pope ein Metaphysiker, 1755. Uebersiedelung nach Leipzig. Erneutes Studium der Bühne! Goldoni. „Magazin für unsere komischen Dichter“ aus Riccobonis Entwürfen. — Reise, Krieg. Chr. Ew. v. Kleist. Charakteristik dieses Dichters. Lessing in Sachsen „hautement“ brandenburgisch (später ebenso in Berlin dem engherzigen preussischen Patriotismus widerstrebend, den er gelegentlich eine heroische Schwachheit nennt). Er geizt nicht nach dem Ruhm eines Patrioten, der vergessen könnte, ein Weltbürger zu sein. — Nicolais Bibliothek seit 1757 (auch für „Künstler und Kunstgelehrte“; Chr. L. Hagedorn, Winckelmann, Mitarbeiter. Zu benutzen die vortreffliche Charakteristik der Studien, Interessen und Genossen Winckelmanns im ersten Bande der Biographie von C. Justi 1866). Lessings Interesse haftet ausschliesslich am Theater! Nicolais Preisausschreiben. Cronegk (vgl. Hamb. Dr. St. 1—2),

Brawe, Lessing (Emilia), Weisse. Briefwechsel mit den Freunden, von November 56 ab über die Absicht der Tragödie.

Aristotelesstudien. Lessing scheidet Epos und Tragödie (Bewunderung — Mitleid), Mendelssohn fragt: mit welchem Recht? Definition des Mitleids. Mendelssohn versucht ihn vergeblich zur Berücksichtigung der Winkelmannschen Studien und der plastischen Kunst der Alten zu bewegen; er bleibt bei den antiken Dichtern und Aristoteles. Vgl. Brief vom 18/12 1756. Kein Gedanke an „Laokoon“, aber die Keime zu den philosophischen Gedanken über den Unterschied der Poesie und Malerei. Sein Bruder: Er schien nur zu philosophiren, um desto besser das Theater veredeln zu können. Vgl. Baumgartens Aesthetik.

Altdutsche Studien; vgl. S. 74 ff.

Berlin. Die Hand in zehn Sachen mit einem Male: Auswahl aus Logau und Wörterbuch; zusammen mit Ramler; letzterer zu charakterisiren! In einem Briefe an Gleim (die nöthigsten Notizen über ihn und sein Verhältniss zu Lessing) berichtet er, dass er unerschöpflich sei in Projecten zu Tragödien und Comödien, die er sich in Gedanken vorspielt. Unter Leitung des Aristoteles Rückgang von Lillo und Richardson auf Sophokles. Philotas, Abscheidung alles Unwesentlichen, jeder Satz ein Epigramm; von Gleim „versifizirt“; Lessing corrigirt scherzend „verifizirt“. Simplification. Uebrigens zusammengearbeitet, wie Miss Sara (vgl. die Gefangenen des Plautus und Sophokles' Ajas). Der Charakter des Philotas ein Ergebniss seiner an dem rasenden Herkules gewonnenen Erkenntnisse des Wesens eines echttragischen Charakters. Von Neuem die drei Einheiten.

Fabeln. Aesop, Phaedrus, Lafontaine, Gellert. Auch hier Simplification, wie im Philotas zugleich als Rückkehr zum griechischen Alterthum gefasst. Muster: Aesop.

In den Abhandlungen zu den Fabeln Definition des aesth. Begriffs der Handlung, auf Grund der Poetik des Aristoteles. Scheidung der Handlung der Fabel von der in Drama und Epos; Ablehnung der Fabeln, die nur ein Bild bieten, das sich ganz malen lässt.

Litteraturbriefe; Lessings Antheil.

Dramaturgischer Standpunkt Lessings im 17. Litteraturbriefe. L. hat Unrecht mit der radicalen Verurtheilung Gottscheds. Was hatte Shakespeare den Deutschen bei dem ersten Contact um das Jahr 1600 genutzt?

Kritik der Zeittlitteratur; vergleichbar der Rolle, die Gottsched in den dreissiger Jahren spielte. Wieland von Lessing: litterarischer Tyrann.

Gottscheds, Klopstocks Richtung; Anknüpfung an die Kritiken in der Voss. Zeitung; Litteraturbriefe 17. 65. 18. 19. 48—51. Basedow, 102 ff. — Hier ist auch nachträglich das Vademecum zu berücksichtigen und das Nöthigste über die Hallenser Clique nachzuholen. — Wieland, 7—14. 63. —

Studium des Diderot. — Vgl. Hamb. Dram. St. 84 ff. Biographie von Rosenkranz, 1866. Göthes Uebersetzung von Ramaus Neffe. — Zu charakterisiren im Unterschied von Corneille, Voltaire und Lessing. Wie so ist er „der deutscheste Kopf in Frankreich“? — und doch nicht frei von französischer Affectation. — Mitten in aufreibenden Arbeiten für die Encyclopaedie hatte er noch Interesse für das Theater: le fils naturel 1757, le père de famille 1758: dazu dramaturgische Abhandlungen. Lessing übersetzte diese Schriften. Breslau, Ende 60 — Ostern 65. — Militairisches Leben. Krieg, Frieden.

Wenn er nicht hört, noch spricht, nicht fühlt

Noch sieht; was thut er dann? — er spielt.

Spinoza, patristische Studien; Weiterentwicklung der in Leipzig gewonnenen aesthetischen Grundgedanken.

Minna von Barnhelm, die vollendetste dichterische Leistung Lessings; nun war er der „deutsche Molière“; das Stück ist das erste echt nationale Schauspiel. In seiner Wirkung vergleichbar mit dem Messias, dem Götz, Werther, den Räufern, Hermann und Dorothea und Wilhelm Tell.¹⁾

Vorausgesetzter Zustand der Dinge. Unmittelbarste Gegenwart: der Krieg ist zu Ende; Franziska: die Zeit wird einem gewaltig lang; wenig Neuigkeiten. Umsonst gehen die Posten

¹⁾ Ich will die Art der Besprechung dieses Stückes eingehender skizziren, um ein Beispiel zu geben, wie etwa die Besprechungen der grossen deutschen Theaterstücke überhaupt von mir gedacht sind.

wieder richtig; Niemand schreibt, denn Niemand hat etwas zu schreiben. Aber Alles ist noch voll von lebendigen Erinnerungen an den Krieg; seine Folgen machen sich überall geltend. Viele Soldaten sind entlassen, die Gasthöfe liegen von ihnen voll. Mancher sehnt sich aus seinen bürgerlichen Verhältnissen in den Krieg zurück; der Bürger athmet wieder auf und geht dem regelmässigen Erwerbe nach. —

Im Stücke handelt es sich um das Schicksal eines preussischen Majors, der einem jener Freibataillone angehört hatte, deren nunmehrige Bedrängnisse alle Welt interessirten. Er hatte im Kriege die Ordre gehabt —. Um sich die Strenge zu ersparen, schoss er die Summe selbst vor; die sächsischen Stände gaben ihm einen Wechsel, den er beim Friedensschluss vorlegte, um zu seinem Gelde zu kommen. Misstrauen der Kriegsbehörde. Folge: —; wie er sie auffasst.

Dieselbe That hat ihm im Kriege die Zuneigung eines edlen, liebenswürdigen sächsischen Fräuleins verschafft; Verlobung; er hält sich jetzt, als Entehrter, als Bettler, nicht für berechtigt —. Es ist eine nichtswürdige Liebe, die kein Bedenken trägt, ihren Gegenstand der Verachtung auszusetzen. „Vernunft und Nothwendigkeit“ befehlen, Minna von B. zu vergessen; freilich ist es hart; denn das Fräulein, geistig angeregt, verständig, klar, schalkig und holdselig, wie es ist, ist der Liebe eines edlen Mannes werth; aber er kann keine — Niederträchtigkeit begehen.

Diese Exposition des Stückes (die ersten beiden Acte), von Goethe viel bewundert und studirt. — Wir sind in das Interesse für Tellheims Schicksal eingesponnen, und es steigert sich Schritt für Schritt: Wird es dem edlen Manne gelingen, alle Bedenken, die gegen seine Ehrlichkeit aufgestiegen sind, zu zerstreuen? Wird es der liebenswürdigen Beredsamkeit und heitern Laune der Braut gelingen, die Gewissensbedenken des, wenn auch steifpreussischen, so doch noblen Charakters, zu beseitigen, den unbeugsamen Mann so weit zu zerstreuen und abzulenken, dass er nicht mehr sein stieres Auge auf das Gespenst der Ehre heftet?

Diese Fragen beschäftigen uns, sie halten unsere Auf-

merksamkeit in fortwährender Spannung; es handelt sich um die Lösung eines ernststen sittlichen Problems.

Was haben wir also vor uns? Ist das noch die alte satirisch possenhafte Comödie der Frau Gottsched, die eine Freude an den niedrigsten Elementen der Wirklichkeit hatte und gewisse, typische Schwächen geisselte? oder die Comédie larmoyante des Nivelle de la Chaussée? — Diderot! Er hatte im *Journal étranger* 1761 Lessings Sara besprochen. Auch er war durch englische Anregungen über die classische Tragödie hinausgekommen. Er gab Lessing einen ganz entschiedenen Stoss nach einer längst eingeschlagenen Richtung. (Der junge Gelehrte, Henzi, auch in der Minna: gegenwärtiges deutsches Leben!) — Diderots Stufenleiter; 2 Arten des genre sérieux, die eine durch die Miss Sara, die andere durch die Minna vertreten: *Drâme domestique*.

In dem traité zum Hausvater empfiehlt D. die Behandlung eines moralischen Problems (Selbstmord, Duell, Ehre). Bei Lessing dreht sich alles um Tellheims Ehrbegriff. Ferner schlägt D. vor, anstatt der Charaktere (der Geizige, Scheinheilige, Menschenhasser) die Stände (Conditions) auf die Bühne zu bringen; Lessing hatte schon im *Freigeist* versucht, das Honette des geistlichen Standes herauszuheben. Das neue Stück heisst: *Minna von Barnhelm* oder *das Soldatenglück*; Tellheim, Werner sind interessante Soldaten. Echt diderotisch ist auch das absichtsvolle Hervordrängen edelmüthiger, entsagungsvoller Gesinnungen und Handlungen; die Hauptstelle ist die Scene mit der Marloff.

Und doch ein Stück von deutscher Originalität: der frische Geist der Litteraturbriefe und des siebenjährigen Krieges. Die nationale Ermannung hatte die Emanzipation von dem Fremden in der Litteratur zur Folge. Viel deutscher als Klopstocks Oden (echt deutsche Lyrik spricht sich im Liede und nicht in der Ode aus). Bei Lessing anstatt gemachter Feierlichkeit und antiker oder bardischer Draperie — einfache, natürliche, reflexionslos sich gebende, schlichte Natur in Gedanken und Sprache.

Die Charaktere des Lustspiels waren bisher typisch; sie sind hier individuell. Erstes Beispiel charakteristischer

Kunst. Just ist nicht der Bediente der alten Comödie, Franzisca nicht Lisette. Auch die beiden Soldaten haben jeder seine Eigenart: Hier der starre, vornehme, gewissenbedenkliche Tellheim, dort der kurz angebundene, derbe, aber unverwüstlich wackere Werner, der dem Major so gern sein Geld aufdringen möchte, der aber das Lügen, den Schneller so schlecht versteht.

Etwas ganz besonderes hat der Dichter mit Riccaut im Sinne. Hier fühlt man recht, dass doch noch etwas anderes vor uns liegt, als ein gewöhnliches Diderot'sches *Drâme domestique*, wie der Hausvater. Vgl. Goethe über das Stück in *Wahrheit und Dichtung*, Buch 7. Der kecke und patriotische Verf. der *Litteraturbriefe* brachte den Franzosen ein zweites Rossbach bei. Der deutsche Dichter fühlt sich im Vollbewusstsein seiner nationalen Würde und Selbständigkeit. Auf Diderots Anregung hat er es versucht, ganz deutsch, ganz volkstümlich zu sein; und er ist es in herzwinnendster Form. Vgl. S. 283.

Und alle Figuren, die ganze Sprache des Stückes trägt den Stempel seines kräftigen, gesunden, klaren Geistes. Man könnte sagen: alle deutschen Personen benehmen sich so, wie es Lessing selbst thun würde, falls er in ihrer „condition“ wäre — mit Ausnahme des kriechenden, neugierigen, geizigen, immer nach Wunsch sprechenden Wirthes. Die Worte eines Andern so unterwürfig nachzuplappern, nachdem er selbst eben das Gegentheil gesagt, bloss weil es sein Vortheil erheischt: das wäre Lessing freilich nimmer im Stande. Aber als Just könnte man ihn sich recht gut denken; jedenfalls: hätte das Schicksal ihn zum Packknecht gemacht,¹⁾ so würde er dieselbe derbe Ehrlichkeit in sich gross gezogen haben, durch die sich Just vor all den Tausendkünstlern auszeichnet, die Franziska ihm vorziehen möchte. Auch würde er, wie Just, es verstanden haben, mit ziemlich verächtlicher Miene eine Hand voll

¹⁾ Es ist bekannt, dass auch Goethe in die Vertreter der verschiedensten conditions seine Natur legte. Am sprechendsten ist in dieser Beziehung, wie er sich den Lastträger Tell und den Vogt Gessler dachte; was er aus Egmont gemacht, ist jedermann gegenwärtig.

Geld auf den Tisch zu werfen. Lessing würde als Wachtmeister sein, wie Werner, als Kammermädchen in Franziskas Manier schnellflüssig ohne Arg und Gêne alles herausplappern.

Am Meisten natürlich haben seine Ader im Denken und Empfinden, im Sprechen und Handeln Minna und Tellheim. Vielleicht ist der Preusse Tellheim noch mehr als Lessing selbst sein Freund, der Preusse Kleist. Minna aber, die muthwillige, mädchenhaft muntere, und doch so innig, treu und tiefühlende Sächsin ist sein echtes, wenn auch weiblich temperirtes Gegenbild. Sie schuf wie die Jungfrau von Orleans Schillers (der Vgl. kann vielleicht zu weiteren Betrachtungen Veranlassung geben; vgl. S. 261) das Herz; hier das Herz eines frischen, geistvollen, edelfühlenden, klaräugigen, dem Leben zugekehrten Mannes, der wohl auch, nebenbei bemerkt, wie seine Minna kein unbedingtes Wohlgefallen fand an den Soldaten mit ihrer exklusiven Standesehre, die doch nicht ganz der allgemein menschlichen „Vernunft und Nothwendigkeit“ entspricht. Es ist ein Soldatenstück; aber trotz der anziehenden Behandlung dieser condition fühlt man doch, dass der Verf. meint, es sei nicht das Höchste, Soldat zu sein. Er nahm jedenfalls selbst nach dem Kriege seinen Abschied.

Kein Wunder daher, dass auch Tellheim, nachdem alle äusseren Schwierigkeiten entfernt sind und das edle Brautpaar alle inneren Hindernisse des Gewissens und grausamer Neckerei überwunden hat, trotz königlichen Angebots nicht wieder zum Soldatenstande zurückkehrt. Er war Soldat für sein Land und aus Liebe zu der Sache, für die gefochten ward: aber nur die äusserste Noth hätte ihn zwingen können, aus der gelegentlichen Beschäftigung ein Handwerk zu machen. Nun da ihn nichts mehr bindet und hemmt, ist sein ganzer Ehrgeiz, ein ruhiger und zufriedener Mensch zu sein.

Aehnlich verhält es sich mit dem Patriotismus. Es ist ein Stück von echt preussischem Charakter; Tellheim möchte keiner andern Macht seinen Arm leihen, als seinem preussischen Vaterlande. Aber er zeigt daneben so allgemein humane Eigenschaften, dass er auch Feinden, wie dem Grafen Bruchsal, Anerkennung und Neigung abgewinnt. Das Stück konnte nicht exklusiv preussisch werden; man erinnert sich,

wie der Dichter am Anfang des Krieges stand; das Stück wurde deutsch-patriotisch, wie es der Dichter war.

In der Vereinigung der lebenswürdigen und anmuthigen Sächsinen mit den bloss würdigen und starren Preussen hat schon Goethe die symbolische Andeutung und Aufforderung an die deutschen Stämme gefunden, über alle gehässigen Spannungen hinwegzukommen.

So ist das Stück weder streng soldatisch, noch streng preussisch; Lessing, der Verfasser, ist der deutsche Mann und Dichter, der allen Stämmen und Ständen gleich sehr angehört; der aller deutschen Tüchtigkeit zugeneigt, jeder welschen Unart abgekehrt ist. Die Minna ist das erste Drama, das in jedem Zuge und in jeder Scene Abspiegelung deutschen Lebens und Empfindens ist, von unvergänglichem Werth für das deutsche Volk: die literarisch befreiende That eines originalen deutschen Geistes.¹⁾

1766 Laokoon. Man muss noch einmal den Entwicklungsgang der Lessingschen Studien und Forschungen auf dem Gebiete der Aesthetik überblicken. Er ging von ganz praktischen Absichten aus, sprach wohl einmal geradezu geringschätzig über ästhetisches Theoretisiren; vergl. in der Voss. Ztg. 1/2 1753 und Einleitung in das Neueste. Baumgartens und Meiers Weise gaben dazu die Veranlassung. Mendelssohn stimmte ihn philosophischer; durch ihn lernte er auch die Engländer kennen und respectiren: Hogarth, Burke.

¹⁾ Aufsatzthemata liegen nahe, um den Schüler, nachdem der Unterricht ihm die nöthigen Direktiven gegeben hat, zu energischer, aufmerksamer, häuslicher Lectüre anzustacheln und um sich die Garantie zu holen, dass er von dem Auseinandergesetzten ein Verständniss gewonnen hat. Ausser den Charakteristiken der Hauptfiguren etwa folgende: Die Exposition des Stückes. Wie unterscheidet sich das Drama Minna von Barnhelm von der Comödie der junge Gelehrte? Minna von Barnhelm und die Jungfrau von Orleans. Just und Goethes Wilhelm Tell. Inwiefern ist das Stück, trotzdem es deutlich Diderotsche Anregungen zeigt, ein originales? Ist es ein Soldatenstück? Tellheims Ehrbegriff, in seinem Verhältniss zu Vernunft und Nothwendigkeit. Lessings Patriotismus. Minna von Barnhelm, von vollkommenem norddeutschen Nationalgehalt. Was beabsichtigte Lessing mit der episodischen Figur des Riccaut? u. s. w.

Unterschied; dort scholastisches und seichtes Ausspinnen von Nominal-Definitionen, hier Beobachtung der Thatsachen nach baconischer Methode. Dann gewann ihn ganz Aristoteles. — Aesthetische Studien in Breslau. (Die Entwürfe und Materialien zum Laokoon sind in der Hempelschen Ausgabe am vollständigsten gesammelt.) Homer und Milton sind für Lessing jetzt die poetischen Muster. Wegen des letzteren widerspricht Mendelssohn; die M.'schen Gedanken sind Winckelmann entnommen. W. schätzte nur die Griechen; abschätzig Urtheile über Franzosen und Römer, Orientalen und Nordländer. Vgl. Justi a. a. O. S. 150 ff. Ganz zuletzt, fast mit Widerstreben, bei Lessing die Wendung zu Winckelmann und zur bildenden Kunst. — Veröffentlichung vor völligem Abschluss, aus praktischen Gründen: Bibliothekarstelle in Berlin; nunmehr ist das ganze Buch durch Winckelmann-Betrachtungen eingerahmt.

Erklärung des Titels und der Einleitung. Darlegung der Absicht, Gliederung und Methode des Ganzen. Die Collectaneen lehren, dass die deductiven Sätze in Stück 16 am frühesten fixirt sind. Jetzt sind die Hauptbestandtheile kritisch, inductiv, heuristisch; an Beispielen zu erläutern. — Die Schrift enthält ausser den aesthetischen auch kunsthistorische Parteen; wie sie hineingekommen sind? — Man muss Lessings Methode der Ausscheidung des Wesentlichen anwenden; wesentlich ist das Theoretische.

Besondere Beachtung verdienen die Reflexionen über die Laokoongruppe, über Philoktet, vor Allem über Homer.

Homer ist aus zwei Veranlassungen behandelt: 1) um die Schrift des Grafen Caylus kritisch zu prüfen, 2) um Belege beizubringen für die abstracten Sätze, die allgemeinen Resultate der Kritik bis zum Ende von Stück 15. — Uebersicht über die Ergebnisse der Lessingschen Homerstudien; mit den Schülern aus der Lectüre zu gewinnen.

Prüfung derselben im Anschluss an Herders erstes kritisches Wäldchen: 1) Ist die Einhüllung in Nebel nur eine poetische Redensart für plötzliche Entfernung? 2) Ist es der natürliche Zustand der homerischen Götter, unsichtbar zu sein? 3) Wie gross sind die homerischen Götter? Darf man bei

Homer solche Rechnungen anstellen und Consequenzen ziehen, wie Lessing es in Stück 12 thut? 4) Ueber den homerischen „Kunstgriff“, das Coexistirende in Succession umzusetzen. 5) Ueber Theosites. 6) Durften die Gesetze der Poesie aus Homers Praxis abgeleitet werden? Ist Homer allverbindliches Muster? (vgl. S. 26 Anm., hierin völlige Uebereinstimmung mit Winckelmann.) Goethes Hermann und Dorothea, geprüft am Laokoon. Manche Ergänzungen zum Laokoon finden sich in der Hamburger Dramaturgie; wie im Laokoon Homer und Milton, so sind in der H. D. Sophokles und Shakespeare die Muster; dort Theorie des Epos, hier des Drama, vorzüglich der Tragödie. Aristoteles ist beidemal der Fundamentaltheoretiker. Man findet ausserdem folgende Frage beantwortet: Wie unterscheidet sich Poesie von Geschichte, wie von der Natur? Beide Schriften zusammen verwirklichen die Hauptgedanken der Vorrede zu den Beiträgen.

Ueber Veranlassung und Erfolg des Hamburger Unternehmens unterrichten die Ankündigung und die Schlussbetrachtung. Was die Dramaturgie nicht ist, und was sie ist, erinnert Lessing in Stück 50. Weshalb sie die Franzosen fortwährend kritisirt, insbesondere den Herrn Voltaire, ist Stück 70 zu lesen. Kritik der Rodogune 29—32; der Merope 36—50.

Shakespeare ist der offenbarende Genius der dramatischen Gattung, wie Homer der epischen; Aristoteles' Gesetze sind auch noch heute verbindlich: dies in Kürze das letzte Ergebniss von Lessings 20jährigen ästhetischen Studien. Schiller an Goethe: Lessing hat doch über die Kunst am klarsten, schärfsten und zugleich am liberalsten gedacht und das Wesentliche, worauf es ankommt, am unverrücktesten ins Auge gefasst.

Inwiefern ist Emilie Galotti eine Probe zur Hamburger Dramaturgie? Ausführlich zu entwickeln!

Ich breche ab.

Man wird gesehen haben, was ich will: Die allererste Hauptsache ist, dass die Schüler von den Theilen der deutschen Literatur, die heute noch lebendig wirken und des Vaterlandes Stolz sind, wirklich etwas zu sehen bekommen, dass das wahrhaft Grosse ihnen in Kopf und Herz dringt-

Die Lectüre braucht trotzdem nicht bis oben hinauf in die Klasse zu fallen. Wenn die Schule bis Obersecunda die Weise des Verfahrens vorgemacht hat, wenn sie die Annahme, als bedürften deutsche Sachen der concentrirten Aufmerksamkeit, der Beachtung des Einzelnen, des gesammelten Studiums nicht, wirklich ausgerottet hat, wenn sie weiter die Auswahl bestimmt, wenn sie sich eine hinreichende Controle zu verschaffen weiss, so kann sie in Prima jedenfalls das Meiste zu Hause lesen lassen.

Nur muss dem richtigen Verständniss dessen, was gelesen wird, durch orientirende Belehrung, durch vorbereitende und verarbeitende Besprechung fortwährend weiter zu Hilfe gekommen werden. Diese Besprechungen sind 1) litterarhistorisch 2) — ich muss den arglosen Leser mit dem schrecklichen Worte überraschen — ästhetisch; sie müssen die Schüler allmählich dahin führen, dass sie das Gelesene mit dem richtigen Blicke ansehen, in wahrhaft gebildeter Weise schätzen.

Von den ästhetischen Betrachtungen kann erst unten die Rede sein; was die litterarhistorischen anbetrifft, so giebt das Bisherige wohl eine anschauliche Vorstellung von meiner Ansicht.

Auf systematische Vollständigkeit, auf namenreiche Fülle ist nirgends ausgegangen; denn wir befinden uns in der Schule. Es ist nach pädagogischen Gesichtspunkten ein kleines, wirklich instructives Stück herausgeschnitten worden. Die historischen Mittheilungen sind immer nur als Mittel zu dem Zwecke gefasst, die klassischen Hauptwerke selbst besser kennen zu lernen, zu verstehen und zu würdigen. Sie dürfen niemals zu einer derartigen Indifferenz gegen die nächsten Absichten der Schule ausarten, dass durch Behandlung des vorzugsweise „Geschichtsgerechten“, d. h. des Todten und in Staub Zerfallenen, die Einführung in das, was heute noch das Entzücken Aller ist, beeinträchtigt wird.

Nicht Litteraturgeschichte, sondern litteraturgeschichtliche Bilder! Solche Bilder waren in Obersecunda: das Nibelungenlied, Gudrun, Reineke, Walther, das höfische Epos.

Der Verf. glaubt nicht zu irren, wenn er aus der folgenden Periode, aus der Zeit vor Lessing niemand sonst als Luther, H. Sachs, Opitz, Gottsched, Klopstock für geeignete Centralpunkte hält, um welche man soviel über den Entwicklungsgang der Litteratur im allgemeinen herumlegen kann, als nöthig ist, um in elementarer und doch zugleich fundamentaler Weise über die Aufgaben, die der nhd., modernen Zeit von der Geschichte gestellt waren, über die Stufen ihrer Lösung zu orientiren, um zu zeigen, welcher grundlegenden Thaten der Ueberwindung, welcher Störungen und Hemmungen es bedurfte, bis allmählich aus schwankender Woge des Irrthums endlich die klassische moderne deutsche Litteratur in vollendeter Schönheit emporstieg.

Die ausgewählten Litteraturbilder müssen natürlich mit Liebe und Sachkenntniss zugleich entworfen werden; Lehrer, die entweder nicht unterrichtet genug sind, um mit Wahrheit und Fülle zeichnen zu können, oder die von dem traurigen Verhängniss verfolgt werden, dass Alles, was sie berühren, zu Leder wird, sollen die Hand nicht erst anlegen.

Man wird es mir hier erlassen, im einzelnen zu zeigen, wie Herder, Goethe und Schiller zu behandeln sind. Ich kann hier nicht die Litteraturgeschichte, soweit sie auf Gymnasien gelehrt werden soll, von Anfang bis zu Ende skizziren. Aber ich mochte doch an den Partien, wo die Sichtung am schwierigsten scheint, die bei der Auswahl überhaupt leitenden Gesichtspunkte veranschaulichen; wollte doch andeuten, wie es zu machen sei, um, wenn sechs Semester zur Verfügung stehen, schon im 4. Lessing, im 5. Goethe zu erreichen. Des Abscheidens ist nun nicht mehr solche Noth.

Herder wird an die Wirkungen Klopstocks, der Litteraturbriefe, des Laokoon und der Hamburger Dramaturgie Lessings angeknüpft und seine Entwicklung in gedrängter Kürze bis zu dem Moment geführt, wo er die Einsichten, welche er durch seine litterarischen Studien gewonnen hatte, zu Strassburg in die Seele des jungen Goethe legte; aus diesen Keimen spross die gemeinschaftliche Arbeit an den Blättern von deutscher Art und Kunst und Goethes Götze und

Werther, seine Lieder- und Balladendichtung hervor.¹⁾ Herders weiterer Lebens- und Studiengang wird nun ganz kurz zusammengefasst und dann Goethes Leben bis zu seiner italienischen Reise in den Mittelpunkt historisirender Betrachtungen gestellt. Danach werden Schillers Anfänge nachgeholt. Beide Menschen werden dann bis zu der berühmten Einladung Schillers an Goethe zur Mitarbeiterschaft an den Horen (1794) im 5. Semester (im dritten Primasemester) verfolgt.

Das letzte Semester geleitet Schiller bis zum Tode, und überblickt kurz, anhangsweise, Goethes letzte Periode, die schon in die Zeit der Epigonen fällt.

Die Einführung in die Litteratur, welche der Schule eignet, schliesst mit 1815 eigentlich ab. Deutschland hat seine grosse classische Litteratur erzeugt und erfreut sich und bildet sich daran. Es begiebt sich mit seiner schaffenden Kraft von nun ab je länger je mehr an eine andere Aufgabe. Es handelt sich darum, die politische Lehre, welche das nur auf allgemeine Menschenbildung, auf die Entwicklung des Individuums zu einem schönen Ganzen gewandte Zeitalter aus der Schlacht von Jena gezogen hatte, im Leben praktisch zu machen. Es handelt sich, wie im 18. Jahrhundert um die Erzeugung einer classischen Nationallitteratur, so im 19. um den Aufbau des nationalen Staates. Dass wir ein Volk wären, hatte uns unsere grosse, allen Stämmen gleich werthe Litteratur in Erinnerung gebracht; dass wir ein politisch ohnmächtiges Volk wären, hatte uns Napoleon gelehrt; es galt jetzt, diejenigen, welche mit gleicher Liebe ihren Schiller verehrten, zu einem mächtigen Deutschland zu vereinigen, in welchem der Geist unsers Schiller gerne Wohnung nehmen möchte. —

Es liegt mir zunächst ob, die Lectüre für die folgenden Semester zu vertheilen, ehe ich der weiteren Arbeit und Belehrung gedenke, die dieser Lectüre zur Seite gehen muss. Wie die folgenden Vorschläge die parallelen historischen Betrachtungen tragen und stützen, wird man leicht übersehen,

¹⁾ Der Verf. hat in den Grenzboten (1871, October) gezeigt, wie das Letztere geschah.

sich auch erinnern, dass für die Lesepartien, um die es sich in den drei folgenden Semestern handelt, schon in Untersecunda vorgearbeitet ist. Prima bietet nur Reminiscenzen und Ergänzungen. Im folgenden sind nur die Ergänzungen berücksichtigt.

II. Semester.

Unterprima:

A. Ausgewählte Stücke aus Lessings Laokoon (XI—XXV oder I—VI).

B. Laokoon ganz. Emilia Galotti.

Oberprima:

A. Entweder wie Unterprima oder zur Abwechslung: Stücke aus den wichtigsten Litteraturbriefen (17. 48—51. 70. 102 ff.).

B. Litteraturbriefe 7—14. 18 f. 48—51. 63—66. 102 ff. Wie die Alten den Tod gebildet. Emilia Galotti.

III. Semester.

Unterprima:

A. Stücke aus der Hamb. Dram. (1 f., 10., 20 ff., 73 ff., 101 ff.) Aus Schillers Briefen über Don Carlos.

B. Don Carlos. Iphigenie. Shakespeares Richard III.

Oberprima:

A. Stücke aus der Hamb. Dram. (36—50. mit Auswahl und Umstellung; 70 [allgemeine Gedanken]; 92 ff. [typische Charaktere] 101 ff.). Aus Schillers Abhandlung über Goethes Egmont.

B. Weiteres aus der Hamb. Dram. S. Unterprima. Auch Stück 15. 16. 84 ff. Oder Abschnitte aus der italien. Reise oder Schiller: die Schaubühne, eine moral. Anstalt, oder Stücke aus Wahrheit und Dichtung, B. IX ff. — Dazu: Goethes Egmont. Schillers Don Carlos.

IV. Semester.

Unterprima:

A. Ausgewählte Stücke aus Lessings Laokoon. S. o.

B. Wallenstein. Lessings Abhandlung über die Fabel.

Oberprima:

A. Spaziergang, Glocke, die Ideale, das Ideal und das Leben, Künstler, Pompeji und Herculanium, Licht und Wärme, Breite und Tiefe, Harzreise im Winter, Wanderer, Prometheus, Ganymed, Grenzen der Menschheit, meine Göttin. Oder mit Unterprima zu theilen. Und dazu Stücke aus Anmuth und Würde.

B. Shakespeares Richard II. Tasso. Braut von Messina.

Sechzehntes Capitel.

P o e t i k.

Dargelegt ist, wie für die stilistische und rhetorische Ausbildung des Schülers zu sorgen ist, wie die Schule ihn mit einer ausreichenden Menge von bildenden deutschen Dichtwerken und prosaischen Lesestücken bekannt zu machen, auch von Litteraturgeschichte, Grammatik und Metrik das Erforderliche zu lehren hat. Nichts soll beiläufig und zusammenhangslos, alles in methodischer Stufenfolge an seiner durch den Plan des Ganzen bestimmten Stelle abgemacht werden. Die Pensa sind abgegrenzt.

Nur über eine von den allgemeinen Fragen, die gewöhnlich in pädagogischen Schriften über den deutschen Unterricht verhandelt werden, hat der Verf. seine Ansicht noch nicht vorgetragen: Wie soll es mit der Poetik gehalten werden? Ist ausser den sehr einfachen Belehrungen über die Dichtungsarten, die nach Obertertia und Untersecunda gesetzt wurden, noch ein weiteres nöthig? Soll die Prima, und wenn, wie soll diese Classe über diesen Gegenstand näher unterrichtet werden?

Ich will die Frage beantworten im Zusammenhang mit einer verwandten, die oben in unserer eigenen Darlegung noch offen blieb und aufgeschoben ward, nämlich was unter den ästhetisirenden Betrachtungen zu verstehen sei, die neben den historisirenden zur Orientirung über deutsche

Dichtwerke beitragen sollen, die deshalb wie jene der wieder auffrischenden und ergänzenden Privatlectüre zur Seite gehen müssen. Hier ist der Punkt, bis wohin dieser Gegenstand oben verschoben ward.

Die Poetik hat im Ganzen dieselben Gegner, wie die Erklärung deutscher Dichtwerke. Man wittert und fürchtet hier wie dort die zersetzende Reflexion!

Ich will einige der stärksten Sätze, mit denen man jeden abzuschrecken sucht, der ästhetische Betrachtungen in die Schule hineinziehen möchte, der es zuletzt wohl gar auf einen vollständigen Cursus in der Poetik abgesehen hat, kurz reproduciren: Das sind, so heist es bei einem der Besorgtesten, der zugleich den Witz liebt, das sind Sublimate, keine Nahrungsmittel. Und bei einem andern: Unsere classische Literatur ist ein Tempel mit Götterbildern;¹⁾ mit Liebe und Bewunderung soll die Jugend zu ihnen aufblicken; man soll sie nicht entweihen durch abstractes mikrologisches Raisonement und kritische Zergliederung. Oder: Die ästhetische Kritik hat in ihrem Gefolge fertiges, naseweises Urtheil, wo dankbare Rührung und bewundernde Nachempfindung die angemessene und wahrhaftige Gemüthsstimmung gewesen wäre. Die Aesthetik, heisst es weiter, ist eine Beschäftigung für Männer; sie in die Schule hineinragen ist eine Gewaltthat, an dem jugendlichen Geist und den nationalen Schöpfungen zugleich begangen. Aehnlich bei einem andern, fast wie auf Verabredung: Wäre ein Schüler in seiner geistigen Entwicklung schon so weit gediehen, dass er wirklich ein ästhetisches Raisonement vertragen könnte und sässe er nach Massgabe seiner positiven Kenntnisse noch auf der Schulbank, so müsste man ihm zunächst nur die nöthige Summe positiver Kenntnisse beibringen. Der Schüler, auch der Primaner, ist in gesunder Entwicklung noch unreif für ästhetisches Raisonement. Von ihm ästhetisches Verständniss erzwingen wollen, heisst Obst schütteln, ehe es reifen konnte; man blättert die

¹⁾ Bei solchen Ausdrücken kann man es Herrn Hoffmann nicht verdenken, wenn er in der Verehrung unserer Classiker zum Theil „Götzendienst“ findet.

zarte Knospe auf. Es ist eine Versündigung. Man riskirt, ihn auf Lebenszeit zu ruiniren.

Hu, hu! Solchen Erkenntnissen und Aussichten gegenüber muss man es doch wohl lassen? Denn wer möchte wohl, zur sittlichen, gesunden Erziehung berufen, auf den Ruin der ihm anvertrauten Jugend, wer auf Untergrabung der Pietät hinarbeiten? Wer möchte befördern helfen Dünkel und Naseweisheit, die leider von selbst genug wuchern?

Indessen, Freunde vorurtheilsloser, ruhiger Prüfung, werden wir uns diese gemüthtödtenden, pietätsfeindlichen, aller Sittlichkeit und geistigen Gesundheit gefährlichen, auf des Menschen Verderben abzielenden Beschäftigungen gleichwohl etwas näher ansehen, zumal die Ausdrücke doch gar zu drastisch sind, um nicht den Verdacht zu erwecken, sie seien hie und da vielleicht etwas übertrieben.

Zu den ästhetischen Reflexionen, die so schaurig sich uns darstellen, gehört vor allem die Frage nach dem Grundgedanken, nach der poetischen Intention des Dichters.

Zunächst ist es doch weltbekannt, dass es hochbedeutende Dichtwerke giebt, in die nun einmal ihre Verf. ausdrücklich eine „Idee“ haben hineinlegen wollen. Man hat freilich seit Lessings Zeit über Gottscheds Anweisungen¹⁾ und Dichtererläuterungen²⁾ viel gespottet; und doch sind selbst in der „classischen“ Periode noch viele Gedichte entstanden, die geradezu Ideen, um mit Schiller zu sprechen, in leicht zu enträthselnde Bildersprache kleiden. Lessings Fabeln, Herders Parabeln fallen jedem bei. Ja man erzählt sich, dass es mit Schillers „Ideendichtung“ sich nicht anders verhalte; auch Schillers Balladen und Dramen sollen zum Theil damit behaftet sein. Es geht sogar die Rede, dass selbst Goethe schon in seiner

¹⁾ Erst eine Wahrheit sich vorzustellen und hernach eine Begebenheit dazu zu suchen oder zu erdichten.

²⁾ Nach welcher z. B. Homer seiner Ilias hat die Wahrheit zu Grunde legen wollen: die Misshelligkeit ist verderblich; und der Odyssee: dass die Abwesenheit eines Hausvaters oder Regenten üble Folgen nach sich ziehe; und Virgil seiner Aeneis, ein Stifter neuer Reiche müsse gottesfürchtig, tugendhaft, sanftmüthig und tapfer sein.

Iphigenie begonnen habe zu „symbolisiren.“ Wer darf den Anspruch erheben, diese Gedichte in correcter, in gebildeter Weise aufzufassen, ohne den Gedanken nachzuspüren, die hineingelegt sind? Oder haben Gedichte das eigenthümliche Vorrecht, von jedem nach seinem rohen Unverstand aufgenommen zu werden? Was liest man am Spaziergang eigentlich, wenn man darauf verzichtet, hinter den schönklingenden Worten und einigen leicht fassbaren Anschauungen culturhistorische Gedanken zu sehen? Man kann fragen: wozu liest man ihn eigentlich?

Unter künstlerischer Idee versteht man aber noch ein Anderes, als den Gedanken, der symbolisch eingekleidet ist. Jedes künstlerisch vollendete Gedicht ist ein Ganzes, d. h. die Vielheit von Theilen ist durch ein innerliches Band zu einer Einheit zusammengeschlossen. Es ist eine Stimmung, eine Handlung, die sich aus vielen Gliedern und Erregungen zusammensetzt. Es ist in dem vollendeten Drama ein Schicksal, der Ablauf eines Vorfalles, der uns erheitern oder erschüttern soll. Dieses Eine, was der Dichter eigentlich darstellen will, hindert den Zerfall des Vielen, rundet es vielmehr zu einem in sich abgeschlossenen Ganzen, giebt allem Einzelnen Stellung, Beziehung und Maass; es ist die künstlerische Idee. Das Kunstwerk ist kein Sandhaufen, kein Conglomerat zufällig zusammengewürfelter geistvoll gedachter Begriffe und sinnig empfundener Gefühle, sondern es ist wie ein Organismus. Wer möchte wohl, ohne erkannt zu haben, was denn das ist, was der Künstler, der Dichter eigentlich hat darstellen wollen, das Ganze als ein Ganzes, das Kunstwerk als Kunstwerk geniessen? Wer könnte sagen, er hätte einen des Gebildeten würdigen Eindruck von Schillers Maria Stuart erhalten, wenn er meint, es handle sich im ganzen Drama um Lesters Liebschaften oder Mortimers Entführungsversuch?

Man könnte sagen: solche Untersuchungen und Fragen mögen so nöthig sein als sie wollen für den, der in kunstverständiger Weise ein Dichtwerk auffassen will, für den Schüler sind sie zu schwer.

Indessen fordert denn das Aufsuchen des poetischen Grund-

gedankens im wesentlichen etwas anderes, als was längst geübt ist? Oder wird man es bei Ciceronianischen Reden und bei andern lateinischen und deutschen prosaischen Lese-
 stücken verabsäumt haben, die einzelnen Stücke, die gelesen sind, zuletzt als Glieder eines wohlorganisirten Ganzen auf-
 zuzeigen, den Schülern das Bewusstsein von der Zweckmäs-
 sigkeit oder Nothwendigkeit des eingeschlagenen Gedanken-
 gangs zu wecken, sie aufmerksam zu machen, wie alles mit
 gewandtem Sinn von Anfang bis zu Ende darauf prämeditirt
 ist, dass der Zweck, den die Rede oder Abhandlung hatte,
 so sicher wie möglich erreicht werde? Dass des Künstlers
 Schaffen selbst in dem modernen Zeitalter weitgesteigerter
 Reflexion vielfach instinctiver, bewusstloser ist, als das des
 Redners und Philosophen, ist ja gewiss; aber ebenso gewiss,
 dass jede seiner Thätigkeiten gleich sehr das Gefühl für Harmonie,
 Ordnung und Mass beherrscht, dass auch er ein schönes,
 wohlgegliedertes Ganzes schafft, dessen Aufbau und Organi-
 sation sich klar zu machen für niemand erspriesslicher ist,
 als für den, der erst zu Verständniss und gebildetem Genuss
 des Kunstwerks erzogen werden soll.

Man wendet ein, es giebt eine ganze Reihe von Gedich-
 ten, die weit davon entfernt sind, ein so gerundetes, allseitig
 abgewogenes Ganzes darzustellen, geschweige denn, dass der
 Dichter von vornherein einen Plan gehabt hätte! O, gewiss!
 Um z. B. gleich den grössten deutschen Dichter zu nehmen,
 Göthe hat mehrere Werke ganz blindlings geschaffen: indessen
 keins, bei dem die Stimmung, der Antrieb, der es ihm ein-
 gab, bis an das Ende der Arbeit sich constant erhielt, ohne
 Einheit; und keinen Abschnitt der andern ohne Einheit,
 in dem ein und dasselbe Motiv ihn beschäftigte. Und sicher
 wäre er der grosse Dichter nicht geworden, sicher würde er
 es uns nicht sein, wenn sein Geist die unglückselige Unruhe
 gehabt hätte, von Moment zu Moment immer wieder ein
 Anderes zu intendiren, nicht wenigstens in längeren Abschnitten
 bei ein und derselben Idee zu verharren. Allerdings geschah
 es bei manchem seiner grösseren Werke, dass eine andere
 Idee ihn beseelte, als er anfang, eine andere als er weiter fort-
 schritt; oder dass ein Werk Jahre lang liegen blieb, dass in-

zwischen ganz andere Ideen ihn bewegten und dass er nun, bequem und lässig wie er war, nicht noch einmal nach der neuen Idee alles umformen mochte, so dass nun das Ganze wie ein Gebäude erscheint, an dem 2, 3, mehrere Baumeister in ganz verschiedenem Sinne gearbeitet haben: es sollte zuerst ein Wohnhaus werden, erweiterte sich zum Tempel oder Palast, und wurde zuletzt das Schloss des Prinzen Pallagonia. Einen vollendet künstlerischen Eindruck können solche Bauwerke im Ganzen nicht machen, sobald die alten Mauern nicht, so weit nöthig, niedergerissen wurden, und wenn ein Genie von Erwin von Steinbachs Anlage der jedesmalige Baumeister gewesen wäre.

Solche Werke werden aber dann mannichfache andere Vorzüge haben, die aufzusuchen desjenigen Aufgabe sein wird, der sich vorgesetzt hat, an dem wirklich Grössten und Besten den Geschmack zu bilden. Wenn sie Meisterwerke sind, so sind sie es nicht, weil sie disharmonisch sind, sondern trotzdem; das, was in ihnen anzieht und fesselt, liegt in dem Einzelnen, das auseinandertritt; und dort zum Theil wieder darin, dass man dieses in Beziehung zu einem Ganzen denkt, das aus zufälligen Gründen, die in dem Wechsel der Zeiten oder in der eigenthümlich unstäten Art des Schöpfers liegen, nicht zu abschliessender Ausführung gekommen ist.

Ich meine, man wird an den schulmässigen Dichtwerken, wo einer dieser Fälle vorliegt, den Schüler über den Sachverhalt aufklären müssen, damit er den Punkt entdecke, wo die positiven Schönheiten des Gedichts eigentlich liegen, um deren willen es für ein Meisterwerk gilt; denn diese aufzufinden ist allerdings die Hauptsache, die eigentliche Aufgabe der ästhetischen Reflexionen; damit er nicht stumpfsinnig glaube, Götz von Berlichingen¹⁾ z. B. sei darum so allgemein verehrt, weil er in seinem Aufbau etwas tumultuarisches habe, Tasso und Maria Stuart, weil ganz verschiedene Fäden durcheinander laufen. Es giebt ja Naturen von eigenthümlich zerrissenem oder confusem Wesen, die das Wüste und Wirbelnde lieben, die es für ein Zeichen genialen Reichthums

¹⁾ Faust und Wilhelm Meister fallen ausser den Kreis der Schullectüre und Schulbesprechung.

und quellenden Lebens halten. Wir werden nicht wünschen, dass unsere Schüler so zerfahrene Gesellen werden: Wollen wir sie zur *σωφροσύνη* erziehen, so mögen wir ihnen an Werken wie Götz von Berlichingen zeigen, dass es auch nur menschliche Schwächen waren, die das Genie von der Ordnung und Einheit ablenkten;¹⁾ dass die Schönheiten des genialen Produkts nicht in der genialen Unordnung und Zerstreung der Interessen gefunden werden müssen, sondern in der Naturwahrheit der Charakteristik von Menschen und Zuständen. Und daneben weise man dann auf Werke wie Iphigenie und Hermann und Dorothea hin, denen die Geschlossenheit, Einheit und Planmässigkeit in der Durchführung wahrhaftig nichts geschadet hat. Und in den entgegengesetzten Werken zeige man, welches denn die auseinanderlaufenden Interessen sind, die den Dichter wie uns in den einzelnen Partien beschäftigen, damit der Schüler bei jedem einzelnen dieser mannichfach verschlungenen Fäden sehe, wie geistreich er angespannen sei, wie er für sich das Gemüth zu fesseln vermöge, so dass man wohl ganz vergisst, dass der Dichter uns unruhig und unstät hin und her wirft.

Ich finde nicht, dass eine vernünftige „ästhetische“ Besprechung der in die Schule gehörigen Dichtwerke im Wesentlichen anders verlaufen kann, ich meine, dass sie keinen

¹⁾ Beim Götz von Berlichingen wissen wir doch z. B. ganz genau, warum allmählich das Schicksal des biederen Götz nicht im Vordergrund des Interesses blieb, warum er von Weislingen, warum zuletzt ganz von einer Nebenfigur, der Adelheid, verdrängt und ausgestochen ward: einfach weil Göthe-Pygalion, sinnlich wie er war, unter der Hand von dem dämonisch-sirenenhaften Gebilde seiner eigenen Phantasie ins Netz sich locken liess. Man nimmt ja der Charakteristik dieses Weibes nichts von ihrer sinnlichglühenden Färbung, man bleibt wie vorher durch die Complicationen der Handlung gefesselt, die sie hervorruft wenn man sich gesteht, dass durch diese Figur und ihr Treiben die Verhältnisse der Harmonie verschoben sind. Nein umgekehrt: erst derjenige erhält, wie oben gesagt, einen klaren Einblick in die wirklichen Schönheiten eines Gedichts, das ein so „krausborstiges Ungeheuer“ ist, wie Göthes Götz, der die Fähigkeit hat, die verschiedenen Interessen von einander zu sondern; erst der kann bewundern, was zu bewundern ist. —

andern Geist und keine andere Absicht haben darf, als die Betrachtungen, die Körner den Werken seines Freundes Schiller, oder die A. W. v. Schlegel den mannichfachsten Dichtwerken hat zu Theil werden lassen. Sie vertieften sich in selbstloser Unterordnung in die Intentionen der Verfasser, sie suchten den Eigenschaften der Werke nachzuspüren, an denen die dichterischen Vorzüge ihrer genialen Urheber am merkbarsten wären. A. W. v. Schlegel äussert sich in dem Aufsatz über Shakespeare, der 1796 in den Horen stand, etwa so darüber: Die Aufgabe echter Kunstkritik ist es, den grossen Sinn, den ein schöpferischer Genius in seine Werke legt, den er oft im Innersten ihrer Zusammensetzung aufbewahrt, rein, vollständig, mit scharfer Bestimmtheit zu fassen und zu deuten und dadurch weniger selbständige aber empfängliche Betrachter auf die Höhe des richtigen Standpunktes zu heben. Man muss alle eitlen Anmassungen wegwerfen und sich mit stiller Sammlung und liebevoller Empfänglichkeit des Gemüths der Betrachtung hingeben.

Nun frage ich: wie kann eine „zergliedernde Beschreibung“, eine „beschreibende Zergliederung“, nach dieser Methode angestellt, zur Pietätslosigkeit führen? die „Rührung“ und Bewunderung stören, die wir grossen Geisteswerken schuldig sind? Kann man überhaupt etwas bewundern, was man seinem ganzen Gehalt, seiner Absicht nach nicht versteht?

O ja! man kann es wohl; es findet sich wohl; nur wollen uns die öden Bewunderungsausrufe: himmlisch, göttlich u. s. w. nicht als ein Zeichen von Bildung erscheinen; nur erachten wir es nicht für ein dem Geist förderliches Mittel, ihn an ein dumpfes Staunen zu gewöhnen.

Und es findet sich, dass diese ohne Verständniss zu leerer Bewunderung und schönseliger Rührung fortgerissenen Seelen sehr oft Respect und Staunen an tönende Worte und leeren Flitter verkaufen; es kommt vor, dass sie echte und unechte Steine verwechseln, dass sie das, was glänzt und nur für den Augenblick geboren ist, anbeten und an dem wahrhaft Schönen empfindungslos vorbeigehen.¹⁾

¹⁾ A. Stahr erzählt (Ein Jahr in Italien) von einem „Schnittwaaren-

Ja schlimmer: Menschen, die nicht darin geübt und dazu entwickelt sind, die wirklichen Schönheiten zu entdecken, werden unter Umständen an dem Besten mäkeln, wegwerfende Urtheile sich erlauben, „wo dankbare Rührung die angemessene Gemüthsstimmung gewesen wäre.“ Sie sehen den tiefen Gehalt der Sache nicht; einige äussere Befremdlichkeiten stossen ihnen sofort auf; sie halten das, was sie sehen für das Wesentliche; um doch auch zu urtheilen, verurtheilen sie das Höchste und Vortrefflichste. Winkelmann Gesch. d. a. K.: „Den mehrsten, weil sie den Censor machen wollen, ehe sie Schüler zu werden angefangen, ist das Schöne unerkant geblieben. Man wird insgemein, wenn man sich einer schönen Statue nähert, die Schönheit derselben in allgemeinen Ausdrücken rühmen, weil dieses nichts kostet, und wenn das Auge ungewiss und flatternd auf derselben herumgeirrt und das Gute in den Theilen mit dessen Gründen nicht entdeckt hat, bleibt es an dem Fehlerhaften hängen.“ — Die Uebertragung auf ein Drama ist leicht.

Und was soll der auf den höheren Schulen erzogene Jüngling für eine Rolle spielen, wenn in gebildeter Unterhaltung das Urtheil über ein Theaterstück schwankt, wenn in den Büchern, aus denen er sich informiren möchte, die divergirendsten Meinungen ihm entgentreten? Z. B. über Maria Stuart urtheilt der Eine: es ist die poetischste und am besten angelegte deutsche Tragödie; ein Anderer meint: dass nur diejenigen an dem Trauerspiel ein Wohlgefallen haben können, die keine geschichtlichen Erinnerungen mitbringen; ein Dritter nennt es geradezu Schillers schwächstes Sttck; was soll er selbst sagen? Vielleicht sieht ein ernsterer Jüngling schon aus den Urtheilen, dass es wünschenswerth wäre, Prinzipien des Urtheils zu haben — z. B. zu wissen, ob das Drama der

händler“, der vor dem Zeus von Otricoli sagte: Sagen Sie, meine Herren, ist denn der Kerl da wirklich schön? ich kann's beim besten Willen nicht finden. — Ja den Geschmack muss man bilden; auch hier lernt man nicht alles von selbst, sondern vieles erst, geleitet von Einsichtigeren; alle Leitung und Lehre aber vollzieht sich durch Worte; die Worte werden in diesem Falle eine ästhetische Färbung haben.

Geschichte folgen muss, was Begriff und Aufgabe eines historischen Dramas sei u. s. w.; er wird bedauern, darüber keinen gründlichen Unterricht empfangen zu haben. Was soll er sagen, wenn Jemand behauptet, dass charakteristische Zeitbilder zu entwerfen überhaupt nur Aufgabe der Geschichtsschreibung sei, und dass poetisch-dramatische Scenen, wie sie Göthe in seinem Götze uns bietet, weiter nichts seien, als „liederliches, wenn auch geistvolles Pfluschwerk?“ denn Götze starb gar nicht im Bauernkriege; dieser brachte ihn nur auf 3¹/₂ Jahre in die Augsburger Haft; er starb erst 1562; die phantastischen Dichter verwirren nur die Chronologie! Was soll solchen Attaquen gegenüber derjenige machen, den seine Eltern auf dem Gymnasium haben ausbilden lassen, weil sie glaubten, dass er da ein leidlich allgemein gebildeter Mensch würde? das Gymnasium hat ihn aber zwar über den Unterschied vom Optativ mit und ohne *ἄν* gehörig unterrichtet; jedoch über den Unterschied von historischer und poetischer Wahrheit, über die Gleichberechtigung beider hat es nichts gesagt: war der Unterschied zwischen *τὰ γινόμενα* und *οἷα ἄν γένοιτο* weniger bildend, pietätsfeindlicher als der zwischen *ταῦτα ἄν γένοιτο* und *ταῦτα γένοιτο*?

Was soll man nach allem Gesagten dagegen einwenden, wenn der Lehrer Themata, wie die folgenden, mit den Schülern bespricht und wenn er das Dargelegte von den Schülern in einem ästhetisirenden Aufsatz zusammenfassen lässt? Ueber die Art, wie die Einheit der Handlung in Sophokles' König Oedipus sich darstellt. Ist die Scene mit Montgomery in der Jungfrau von Orleans überflüssig? Ueber die Peripetie in Schillers Maria Stuart. Was beabsichtigte Lessing mit der Rolle des Riccaut de la Marlinière? Wer ist in Schillers Jungfrau von Orleans der schwarze Ritter? Das allmähliche Wachsen der Schuld in der Jungfrau von Orleans. Ueber das Urtheil, das Schiller in einem Briefe an H. Meyer über Göthes Iphigenie fällt: Sie werden gestehen, dass es der Gipfel seiner und der ganzen neueren deutschen Kunst ist. —

Jeder, der die Fähigkeit und Neigung besitzt, dem Ideengang der grossen Dichter nachzugehen, weiss, welch' eigenthümliche Lust es erregt, wenn man Gelegenheit hat, das

dichterische Werk mit dem ungeordneten Rohmaterial zu vergleichen, aus welchem der Dichter mit seinem Zauberstabe den schönen Kosmos seiner Schöpfung zu gestalten gewusst hat, wenn man ihn gewissermassen bei seiner auf Zweckbestimmung und Ebenmass gerichteten Thätigkeit belauschen kann, wenn man sieht, wie er von manichfachen Seiten Anregungen erfährt, und wie er sie innerlich verarbeitet, wie er die Theile der wirklichen Welt versetzt, vertauscht, verringert, vermehrt, um sich ein eigenes Ganzes daraus zu machen, wie er das Locale und Individuelle zum Allgemeinen erhebt, den Stoff von gröberen und fremdartigen Beimischungen befreit, wie Züge, die das Ebenmass stören könnten, der Harmonie des Ganzen unterworfen werden; und wie alle seine Ideale schliesslich nur Ausflüsse eines innern Ideals von Vollkommenheit sind, das in der Seele des Dichters selbst wohnt.

Wer möchte nicht wünschen, dass diese geistige Lust sich zu verschaffen, jedem Gebildeten möglich sei! Und doch wie selten wächst der Sinn, der dafür nöthig ist, von selbst. Etwas kann für die Entwicklung desselben die Schule thun. Und wenn in der Schule nichts dafür geschehen ist: es ist eine arge Täuschung, zu erwarten, dass Männer aus spontanen Regungen darauf verfallen werden. Ueberhaupt wozu ist die Schule eigentlich, wenn sie die Entwicklung der wesentlichsten Züge einer gesunden allgemeinen Bildung dem Zufall späterer Selbstbildung anheim giebt?

Sie kann erstens Stellen aus unsern grossen Classikern, wo diese selbst die dichterische Thätigkeit aus eigener Beobachtung und innerem Lauschen beschreiben, den Schülern vorlegen und durch eine verständnissvolle, warme, empfundene Paraphrase nahe zu bringen versuchen. Solche Stellen bieten Lessing, Göthe und Schiller.¹⁾

Und zweitens kann die Schule an Gedichten, wo das

¹⁾ Lessing Hamb. Dramat. St. 1. 11. 17. 23. 31—34. 70—79. 87—95 (zum Theil schon oben benutzt), Göthe in dem Auszug aus K. Ph. Moritz: Ueber die bildende Nachahmung des Schönen. Schiller in der Kritik Bürgers.

Material, das der Dichter verarbeitet hat, dem Schüler zugänglich ist, in concreto aufzeigen, wo der Unterschied liegt, was der Dichter nun eigentlich gemacht hat, wie, von wo aus ihn seine dichterische Gestaltungskraft geleitet hat, welches etwa der Punkt ist, um den sich wie um einen Crystallisationskern alles Einzelne, die ganze Reihe von Personen und Scenen mit Nothwendigkeit herumgelegt hat.

Betrachtungen dieser Art sind: Plutarchs Biographien Caesar und Brutus, verglichen mit Shakespeares Benutzung derselben. Wodurch unterscheidet sich Lessings Emilia Galotti von der Erzählung bei Livius III, 44 ff? Göthes Hermann und Dorothea und die Erzählung von der Salzburger Emigration bei G. G. Göckingk. Göthes Iphigenie und die Euripideische. Tell bei Tschudi und Schiller. Der Wallenstein in Schillers dreissigjährigem Kriege und in der Trilogie.

Ob wohl jene abstract gehaltenen, ob diese an concretes Material sich anlehnenden „ästhetischen“ Reflexionen geeignet sind, die Seele des Schülers allem Bösen zuzuführen, ob sie die Rührung und dankbare Bewunderung stören, die der Schüler unsern Dichtern entgegenbringen soll? Und wo kann im Leben und in der weiteren Berufsbildung im allgemeinen darauf gerechnet werden, dass für diese sinnige Dichterbetrachtung das Auge geöffnet werde? Und ist das, was wir wollen, Mikrologie?

Ein abscheuliches, ästhetisirendes Bemühen soll es auch sein, alle „psychologischen Geheimnisse“ der im Drama handelnden Personen aufdecken zu wollen, etwa zu fragen: Warum tödtet Odoardo seine Tochter und nicht den Prinzen? Warum kann für Don Cesar der Platz nicht mehr sein unter den Lebendigen? Warum verlobt Hagen Giselher mit Rüdigers Tochter? Warum entsinken der Jungfrau von Orleans Act II Sc. 10 Schwert und Fahne? Auch darüber ein Wort!

Das ernste Drama will doch unser Interesse erregen für das erschütternde Schicksal edler, unserm Herzen nahe gerückter Personen. Wie können wir uns für sie erwärmen, für sie zittern und bangen, wenn wir ihr Thun gar nicht verstehen, nicht verstehen wollen, wenn es uns gar nicht genirt, dass uns Vorgänge in ihrem Kopf und Herzen ein „Geheimniss“

sind? Wie können wir nur die Keckheit haben, der Einladung des Dichters zum ästhetischen Genusse, zu tragischer Erschütterung des Gemüths zu folgen, wenn wir von vornherein auf die Begierde verzichten, Dunkelheiten uns klar zu machen? Die tragische Wirkung beruht darauf, dass solche und solche Charaktere solches und solches leiden; die sittliche Qualität des Charakters erkennt man an seinen Worten und Thaten; wir mögen uns aber nicht die Mühe geben, Worte und Thaten richtig zu deuten! So lassen wir doch die Lectüre überhaupt!

Ich begreife wirklich nicht, wie man es verantworten kann, durch schreckhafte Schlagwörter, wie: kritische Zersetzung, Naseweisheit von dem Einzigen abzuhalten, was zu wahrhaft gebildeter Dichterlectüre führen kann, von Aufmerksamkeit, Sammlung und Nachdenken; man fordert unter dem Feldgeschrei der Pietät zu dem auf, was dem natürlichen Menschen von vornherein das Allerbequemste ist, zu geistiger Trägheit und Stumpfheit. Bei frivolem und saloppem Betrieb mögen dergleichen Betrachtungen auch wohl schlimme Folgen haben; aber was hat man für ein Recht, sie für alle Fälle zu brandmarken?

Mancher gibt vielleicht zu, dass es Sache des Lehrers ist, im ganzen und im einzelnen, wo Sinn und Absicht des Dichters dunkel geblieben ist, dem Schüler das richtige Verständniss zu erschliessen, damit sich auf Einsicht die Wirkung aufbaue, die für Ausbildung des Geschmacks und sittlichen Gefühls von dem Dichtwerk erwartet wird, ihm so lange zu helfen, bis er unsere grossen Dichter selbst mit gebildetem Sinne lesen kann; und ein solcher ist vielleicht doch einer irgendwie systematischen Poetik feind.

Nun meine Absicht ist auch hier nicht auf systematische Vollständigkeit gerichtet, ebenso wenig wie bei der Litteraturgeschichte. Ich wünsche nur, dass gewisse Hauptlehren, die oft genug haben gelegentlich besprochen werden müssen, auf der obersten Stufe, um abzuschliessen, noch einmal übersichtlich zusammengefasst werden. In diese Uebersicht soll nur das aufgenommen werden, was wirklich „elementar“ ist,

was auch der gesund entwickelte Schüler von 18—20 Jahren zu verstehen im Stande ist. Sollte es nichts derartiges geben?

Aber das Elementare soll freilich auch, es ist hier wie bei der Grammatik, so beschaffen sein, dass es für künftigen weiteren Ausbau der Kenntnisse die Grundlage bilden kann und nicht erst weggeräumt zu werden braucht. Elementar und grundlegend zugleich ist ein Auszug aus Aristoteles Poetik, wie es einen solchen für logische Schulzwecke schon aus Aristoteles Organon giebt. Unlösbare Texteschwierigkeiten und unlebendiger Namenkram müssen beseitigt sein; aber enthalten muss er diejenigen ästhetischen Gesetze, die fast Gemeingut der gebildeten Welt geworden sind, in jedem Compendium besprochen werden, Grundpfeiler aller ästhetischen Theorie, jedenfalls aller ästhetischen wissenschaftlichen Discussion sind. Diese Gesetze müssen nach Wegschneidung des Unwichtigen oder zu Verwickelten in einen begreifbaren Zusammenhang gertickt werden.

Es kann aber auch so geschehen, dass man den Schülern eine billige Textausgabe in die Hand giebt und Capitel für Capitel die wirklich weltberühmten und wissenschaftlich bedeutsamen, grundlegenden Partien bespricht, ohne sich dabei vor der Benutzung nothwendiger Conjecturen, die den Text lesbar machen, allzu ängstlich zu scheuen.

Auf diese Weise wird der Schüler über einige elementare Grundbegriffe: wie über das, was Einheit und Totalität des Kunstwerks ist, über das Verhältniss von künstlerischer Darstellung zur Wirklichkeit, über Wesen und Grenzen der einzelnen Künste, über ihre Darstellungsmittel, über die einzelnen Dichtungsarten, vorzüglich über die höchsten Gattungen, welche gerade der Behandlung des Obergymnasiums zufallen: über Epos und Drama, über den Begriff der Handlung, über das Erhabene, das Tragische, das Komische, über die tragische Schuld das erfahren, was ihm, wo und wie er auch immer seine ästhetische Bildung weiter führen mag, von principieller Bedeutung sein wird; denn es ist an der Quelle geschöpft, aus der alle Kanäle der späteren Zeit abgeleitet sind. — Und Alles wird sich in etwa 16 bis 20 Stunden abmachen lassen.

Jemand könnte sagen, das Aufgezählte sei allerdings nicht unwichtig, man könne wohl an einen Gebildeten die Forderung stellen, dass er über diese Dinge klare und deutliche Vorstellungen besitze; indessen die liessen sich auch aus gewissen Stellen von Lessings Abhandlungen über die Fabel, aus dem Laokoon, aus der Hamburger Dramaturgie gewinnen; und es sei doch viel natürlicher so viel Aesthetik, als zur gebildeten Beurtheilung deutscher Dichtwerke nöthig sei, bei einem deutschen Schriftsteller zu suchen, der der Entwicklung der deutschen classischen Litteratur selbst nahe gestanden hat, der gerade durch seine ästhetischen Schriften auf diese Entwicklung bedentsam eingewirkt hat, dem ziemlich ohne Widerspruch das Lob gezollt wird, das oben aus einem Briefe Schillers an Göthe citirt ward. (Vgl. S. 292.)

Dass Lessings angeführte Schriften diese Bedeutung haben, darüber habe ich gar keinen Zweifel; aus diesem Grunde ist es, dass ich sie, wie man gesehen haben wird, in den Kreis der Schullectüre ziehe. (S. 296 ff.)

Indessen gerade sie führen auf dieselbe aristotelische Poetik. Denn die Quelle auch der Lessingschen Einsicht ist Aristoteles; seine reifere Erkenntniss von dem Wesen der Kunst datirt aus der Zeit, wo er in Leipzig den Aristoteles studirte, wie seine Briefe an Mendelssohn und Nicolai klärlich beweisen. Er bezieht sich ziemlich oft auf ihn; noch öfter klingen, ohne dass er es ausdrücklich bemerkt, die aristotelischen Kategorien durch. Die Lectüre seiner kunsttheoretischen Schriften setzt fast mit Nothwendigkeit die Bekanntschaft mit den Grundgedanken der aristotelischen Poetik voraus. Vgl. vor allem Hamb. Dramat. St. 101—104.

Und dieser Aristoteles ist es auch, an dem sich die ganze moderne Reflexionspoesie seit Tasso und Scaliger zu orientiren gesucht hat. Es ist derselbe Aristoteles, den die Franzosen umgedeutet, den Lessing in seiner wahren Gestalt restituirt und dem werdenden deutschen Drama zum Fundament gelegt hat; derselbe, den auch Göthe wie einen „Höllensrichter“ respectirt. Und heute noch, wohin wir uns wenden: sobald einer versucht über Kunst zu reflectiren, kann er wohl den Aristoteles links liegen lassen?

Man liest vielleicht einige Zeugnisse gern bei einander: Luther¹⁾: Das mocht ich gerne leyden, das Aristoteles Bucher von der Logica, Rhetorica, Poetica behalten, odder sie in ein andere kurtz form bracht, nutzlich gelesen wurden, junge leut zu uben, wol reden und predigen, aber die Comment und secten musten abethan — werden. Vgl. S. 9 ff.

Lessing 23. August 1753 in der Voss. Zeitung: Unter allen Schriften des Aristoteles sind seine Dichtkunst und Redekunst beinahe die einzigen, welche bis auf unsere Zeiten ihr Ansehen nicht nur behalten haben, sondern noch fast täglich einen neuen Anwachs desselben gewinnen. Ihr Verfasser muss nothwendig ein grosser Geist gewesen sein; man überlege nur dieses: kaum hörte seine Herrschaft im Reiche der Weltweisheit auf, als man durch diesen erloschenen Glanz einen andern in ihm entdeckte, den kein Araber und kein Scholastiker wahrgenommen hatte. Man erkannte ihn als den tiefsten Kunstrichter und seit der Zeit herrscht er in dem Reich des Geschmacks unter den Dichtern und Rednern eben so unumschränkt, als ehemals unter seinen Peripatetikern. Seine Dichtkunst ist der Quell, aus welchem alle Horaze, alle Boileaus, alle Hedelins, alle Bodmers, bis sogar auf die Gottscheds ihre Fluren bewässert haben.

Und am Ende seiner ästhetischen Studien hatte Lessing das Wesen der dramatischen Dichtkunst vollkommen so erkannt, wie es Aristoteles aus den Meisterstücken der griechischen Bühne abstrahirt hat. „Ich stehe nicht an, zu bekennen, und sollte ich in diesen erleuchteten²⁾ Zeiten auch darüber ausgelacht werden! dass ich sie für ein eben so unfehlbares Werk halte, als die Elemente des Euclides nur immer sind. Besonders getraue ich mir von der Tragödie unwidersprechlich zu beweisen, dass sie sich von der Richtschnur des Aristoteles keinen Schritt entfernen kann, ohne sich eben so weit von ihrer Vollkommenheit zu entfernen.

¹⁾ An den christlichen Adel (Walch. X, 380).

²⁾ Der Stich geht natürlich auf die Franzosen: man erinnert sich der Parallelen zwischen Antiken und Franzosen, wie sie etwa von einem Perrault und Voltaire gezogen wurden.

1797 studirten Göthe und Schiller, jener für Hermann und Dorothea, dieser für den Wallenstein dieselbe Schrift; Schiller berichtet 5. Mai über den Eindruck, den sie auf ihn gemacht: Der Aristoteles ist ein wahrer Hölle Richter für alle, die entweder an der äussern Form slavisch hängen oder die über alle Form sich wegsetzen. Jene muss er durch seine Liberalität und seinen Geist in beständige Widersprüche stürzen, denn es ist sichtbar, wie viel mehr ihm um das Wesen, als um alle äussere Form zu thun ist; und diesen muss die Strenge fürchterlich sein, womit er aus der Natur des Gedichts und des Trauerspiels insbesondere seine unverrückbare Form ableitet. Jetzt begreife ich erst den schlechten Zustand, in den er die französischen Ausleger und Poeten und Kritiker versetzt hat; auch haben sie sich immer vor ihm gefürchtet, wie die Jungen vor dem Stecken. Shakespeare, so viel er gegen ihn wirklich sündigt, würde weit besser mit ihm ausgekommen sein, als die ganze französische Tragödie. — Dass er in der Tragödie das Hauptgewicht in die Verknüpfung der Begebenheiten legt, heisst recht den Nagel auf den Kopf getroffen. Wie er die Poesie und die Geschichte mit einander vergleicht und jener eine grössere Wahrheit als dieser zugesteht, das hat mich auch sehr von einem solchen Verstandesmenschen erfreut. (Vgl. oben S. 305 f.)

Es bedarf wohl eines weiteren Zeugnisses für seine grundlegende Bedeutung nicht mehr.

Man liest oft noch folgenden Einwand: Von ihm aus unsere grossen Classiker ansehen und beurtheilen wollen, heisst die Natur aufs Kreuz schlagen; das Gesetz, welches von der griechischen Tragödie des Sophokles abstrahirt ist, kann doch nimmermehr verbindlich sein für den modernen Tragiker, für Shakespeare und Schiller. Das sieht nach etwas aus und ist doch nichts. Stutzig müssen schon Lessings und Schillers Geständnisse machen. Sie finden auch Shakespeare nicht in wesentlichem Widerstreit mit ihm. (Lessing im 17. Litteraturbriefe.) Und durch die abstract gefassten Gegensätze: antik, modern; griechisch, deutsch muss man sich nicht irren lassen. Es giebt eben gewisse

Kunstgesetze, die, weil sie der Natur der Sache selbst entnommen sind, sich in jeder Erscheinung verwirklichen müssen, eben so wie es solche allgemeingiltige Denkgesetze giebt; und man kann erwarten, dass Aristoteles, der schärfste Beobachter des Alterthums, sie gesehen hat: sie sind ihm auch in der Logik nicht entgangen; es sind diejenigen, auf welche sich jedenfalls die elementare Behandlung der Poetik zunächst einlassen muss. Und wie sehr ist denn Aristoteles überhaupt noch in griechischer Eigenart befangen? Er steht in der Poetik wie in der Politik auf dem Punkte geistiger Entwicklung, wo das Nationalgriechische in das allgemein Menschliche sich auflöst. Seine Wurzeln stehen im alten Griechenthum; aber die Krone ragt in freiere Luft. Wo wir ihn auch lesen, wir fühlen etwas von dem Hauche modernen Geistes. Schon W. v. Humboldt findet ihn in einem Briefe an Fr. A. Wolf gleichsam „ungriechisch“ wegen des „reinen philosophischen Charakters“, der auf „wesentliche und nüchterne Wahrheit“ gerichtet ist. —

Also doch „Philosophie“ für die Schule? Nun die philosophische Propädeutik haben wir ja schon! Von den logischen zu den poetischen Elementen des Aristoteles ist doch kein grosser Schritt; ich glaube sogar die poetischen sind leichter zu verstehen, weil sie fortwährend an concretes und ziemlich bekanntes Material sich halten und durch noch bekannteres ohne Mühe erläutert werden können.

Und lasst uns doch überhaupt nicht mit Worten und Namen fechten! Treten wir doch aus dem Bann verwirrender Schlagwörter heraus und sehen die Sache an! Was wird denn von „Philosophie“ verlangt? Muthen den Schülern Aristoteles' Kernsätze mehr Geisteskraft zu, als etwa die Lectüre des Protagoras oder von Ciceros Tusculanen und de Oratore oder Horazens Epistel an die Pisonen? Und andererseits sind es nicht wirklich Sätze, die, möchte man sagen, in der Luft schwirren, Sätze, die unsern deutschen „Classikern“, als sie auf der Höhe ihres Schaffens standen, fortwährend in den Ohren klangen.

Auch das Wort „Aesthetik“ muss nicht verduzzen. Gott

weiss, wer es verschuldet hat, dass es meist als der Inbegriff des unnützzesten, seichtesten, principlosesten Geschwätzes gilt. Ich denke: wer den Aristoteles zur Fundamentirung seiner ästhetischen Begriffe in die Hand bekommen hat, der wird wenigstens gefunden haben, dass sich auch über das „Schöne“ etwas Ernstes, Nüchternes, aus klaren und festen Principien Abgeleitetes vortragen lässt.

Und dies noch: Hat ein Lehrer das Unglück, dass, wenn er die Schüler mit den Gesetzen der Aristotelischen Poetik bekannt macht und ihre Verwirklichung oder Nichtverwirklichung in Göthe, Schiller, Shakespeare zeigt, dass die Schüler vor eitel Hoffahrt und philosophischem Dünkel sich aufblähen, — nun dann muss man ihm den Gegenstand aus der Hand nehmen. Zu befürchten aber ist, dass diesem Lehrer auch manches andere zum Fallstrick wird; denn an sich ist nicht zu sehen, wie der nüchterne Aristoteles, wie die Lehre vom Schönen schuld daran werden kann, dass eitler Wahn erzeugt wird. Der Lehrer, der die Geschicklichkeit besass, daraus eine Verführung der Jugend zu machen, dürfte überhaupt Misstrauen erwecken.

Nehmt dagegen einen Lehrer, der selbst erfüllt ist von der Herrlichkeit unserer classischen Litteratur — das Gefühl braucht deshalb noch nicht in Götzendienst auszuarten — ist er aber mit dem Sinn begabt, von dem Grossen und Schönen seiner würdig gerührt zu sein, und hat er die Fähigkeit, der edlen Rührung und Begeisterung beredten und warmen Ausdruck zu leihen in Wort, Ton und Geberde, hat er auch von der Bedeutung des Aristoteles den correcten, grossen Begriff, so kann er sogar zeigen, dass manche berechtigte Forderung des Aristoteles in einem der grossen Dramen, die er bespricht, nicht erfüllt ist, dass angesichts einer unbezweifelt grossen modernen Schöpfung ein Satz des Aristoteles modificirt werden muss — und er wird doch nicht zur Naseweisheit erziehen, sondern zu gründlicher Bildung, die immer bescheiden ist. Die kritisch-ästhetische Besprechung soll nicht naseweis machen, sie braucht es nicht, sie darf es nicht; es ist des Lehrers Sache. —

Wenn ich sähe, dass man Lust hätte, sich auf den hier vertheidigten Gedanken einzulassen, so würde ich gern bereit sein, einen auch für Schüler tauglichen Auszug aus Aristoteles zu machen,¹⁾ dem in Anmerkungen in ergiebiger Weise Belege und weitere Ausführungen aus unsern Cassikern beigegeben würden.

Zunächst möchte ich noch einmal den Auszug darbieten, den ich im Jahre 1868 meinem Buche über den deutschen Aufsatz eingeschoben hatte:

Die Tragödie ist die Nachbildung einer einheitlichen, in sich vollendeten, abgeschlossenen Handlung, die ernst und würdig ist und eine gewisse Grösse hat; vorgeführt wird diese Handlung nicht durch epischen Bericht, sondern die betheiligten Personen treten selbst handelnd auf; die Absicht der Tragödie ist Mitleid und Furcht zu erregen (um durch die Erregung Reinigung von solchen Leidenschaften zu bewirken). Poet. 6 (1449 b. 24—28): *Ἔστιν τραγῳδία μίμησις πράξεως σπουδαίας καὶ τελείας, μέγεθος ἐχούσης, δρώντων καὶ οὐ δι' ἀπαγγελίας, δι' ἑλέου καὶ φόβου περαινουσα τὴν τῶν τοιούτων παθημάτων κάθαρσιν.* Diese Erklärung bedarf einer allseitigen Erläuterung; nur das für die Zwecke des Gymnasiums Angemessene wird ausgewählt. Ueber den Begriff der *κάθαρσις* z. B. kann man sich natürlich nicht weitläufig auslassen; dass die Lessingsche Erklärung falsch ist, wird man sagen; auch kurz das Richtige andeuten (Bernays); ein Weiteres ist vom Uebel.

„Nachbildung“, *μίμησις*; auch bei Plato der Ausdruck für künstlerische „Darstellung“ (*ἀπεικασία*). Aristoteles Poet. 1 (1447 a. 13—16): *πᾶσαι (ἐποποιία, ἢ τῆς τραγῳδίας ποίησις, κωμῳδία, ἢ διθυραμβοποιητικὴ, τῆς ἀθλητικῆς ἢ πλείστη καὶ καθαριστικῆς) τυγχάνουσιν οὕσαι μὴ μίμειν τὸ σύνολον.* — Was wird nachgeahmt, „dargestellt“? Der handelnde

¹⁾ Schade, dass Lessing den beabsichtigten Commentar zur Aristotelischen Poetik (Brief an Mendelssohn 5. Nov. 1768) nicht geschrieben hat. Gelesen zu werden verdient die Abhandlung von Fr. v. Raumer: Ueber die Poetik des Aristoteles und sein Verhältniss zu den neueren Dramatikern. Hist. Taschenbuch. Neue F. III.

Mensch! Poet. 2 (1448a. 1): *μιμῶνται οἱ μιμούμενοι πράττοντας*. — Auch die Tragödie stellt Handlung dar. Eine für die Tragödie geeignete Handlung besteht aus einer Reihe von Ereignissen, die innerlich verbunden sind; diese Ereignisse fasst der *μῦθος*, die Fabel der Tragödie zur Einheit zusammen. Poet. 6 (1450a. 2—5): *Ἔστι τῆς πράξεως ὁ μῦθος ἡ μίμησις. Λέγω γὰρ μῦθον τοῦτον τὴν σύνθεσιν τῶν πραγμάτων*. — Um die Handlung darzustellen, brauchen die Dichter freilich auch die Zeichnung der Charaktere; die Handelnden müssen ihre Meinung enthüllen; ihre Reden werden in metrischer Form vorgetragen; theatralische Aufführung, Musik kommen dazu; aber die Hauptabsicht der Tragödie ist doch die Handlung; Leben, Glück und Unglück von Menschen ist ihr Hauptinhalt. Charaktere, Sentenzen und schöne Diction machen keine Tragödie; die Seele und das Princip der Tragödie, ihre Aufgabe, ihr Ziel, die *conditio sine qua non* ist die in der Fabel enthaltene Handlung. Erst an zweiter Stelle stehen die Charaktere. Poet. 6 (1450a. 7—39): *Ἀνάγκη πάσης τραγωδίας μέρος εἶναι ἔξ· ταῦτα δ' ἐστὶ μῦθος καὶ ἡθῆ καὶ λέξεις καὶ διαγοῖα καὶ ὄψεις καὶ μελοποιία. Μέγιστον δὲ τούτων ἐστὶν ἡ τῶν πραγμάτων σίστασις, also die Fabel; ἡ γὰρ τραγωδία μίμησις ἐστὶν οὐκ ἀνθρώπων ἀλλὰ πράξεως καὶ βίου καὶ εὐδαιμονίας καὶ κακοδαιμονίας. τὸ τέλος πράξις τίς ἐστὶν, οὐ ποιότης· οὐκοῦν ὅπως τὰ ἡθῆ μιμήσονται πράττουσιν, ἀλλὰ τὰ ἡθῆ συμπαραλαμβάνουσι διὰ τὰς πράξεις. ὥστε τὰ πράγματα καὶ ὁ μῦθος τέλος τῆς τραγωδίας· τὸ δὲ τέλος μέγιστον ἀπάντων. ἔτι ἄνευ μὲν πράξεως οὐκ ἂν γένοιτο τραγωδία, ἄνευ δὲ ἡθῶν γένοιτ' ἂν. ἔτι ἐὰν τις ἐφεξῆς θῆ ῥήσεις ἡθικὰς καὶ λέξεις καὶ διανοίας εὖ πεποιημένας, οὐ ποιήσει, ὃ ἦν τῆς τραγωδίας ἔργον. ἀρχὴ μὲν οὖν καὶ οἶον ψυχῆ ὁ μῦθος τῆς τραγωδίας, δεύτερον δὲ τὰ ἡθῆ*. — Der Handlung, den Charakteren und dem Gedankeninhalt der Reden ist untergeordnet die Schönheit der Ausdrucksweise; die Diction darf nicht glänzend sein; sonst verdunkelt sie die Hauptsache. Poet. 24 (1460b. 4—5): *ἀποκρύπτει ἢ μὲν λαμπρὰ λέξεις τὰ τε ἡθῆ καὶ τὰς διανοίας*.

Untergeordnet ist auch die skenische Ausstattung. Es muss

freilich zugegeben werden, dass gerade in dem Schauen der vor den Augen sich entwickelnden Handlung etwas sehr Angenehmes, ja Bezauberndes liegt. Die Aufführung auf der Bühne giebt ferner eine gute Controle für die Ausführbarkeit und Wahrscheinlichkeit der Handlung; man beurtheilt schärfer das Passende; und die Affecte wirklich costümirter Personen stellen sich wirkungsvoller dar, die Illusion wird erhöht. Poet. 6 (1449b. 31 — 33): *ἐπεὶ πρᾶττοντες (oben δρῶντες) ποιοῦνται τὴν μίμησιν, πρῶτον μὲν ἐξ ἀνάγκης ἂν εἴη τι μῦθον τραγωδίας ὃ τῆς ὄψεως κόσμος.* (1450b. 16): *ἢ ὄψις ψυχαγωγικόν.* — 17 (1455a. 22 — 32): *δεῖ τοὺς μύθους συνιστάναι ὅτι μάλιστα πρὸ ὀμμάτων τιθέμενον. οὕτω γὰρ ἂν ἐναργέστατα ὁ ὄρων ὥσπερ παρ' αὐτοῖς γινόμενος τοῖς πραττομένοις ἐνρίσκει τὸ πρέπον καὶ ἤμισ' ἂν λανθάνοι τὰ ὑπεραντία. ὅσα δὲ δυνατόν καὶ τοῖς σήμασι συναπεργαζόμενον (δεῖ τοὺς μύθους συνιστάναι s. o.). πιθανώτατοι γὰρ ἀπὸ τῆς αὐτῆς φύσεως οἱ ἐν τοῖς πάθεσιν εἰσι καὶ χειμαίνεται ὁ χειμαζόμενος καὶ χαλεπαίνει ὁ ὀργιζόμενος ἀληθινώτατα.* — 26 (1462a. 15 — 17): *οὐ μικρὸν μέρος τὴν μουσικὴν καὶ τὴν ὄψιν ἔχει, δι' ἧς αἱ ἡδοναὶ συνίστανται ἐναργέστατα.* — Gleichwohl ist zu bedenken, dass die ganze Bühneneinrichtung zunächst mit der Kunst des Dichters nichts zu thun hat; sie zeigt mehr, was der Regisseur und Maschinenmeister können. Und um die Kraft der Tragödie an sich zu erfahren, ist die Schanstellung im Wettkampf unnöthig. Poet. 6 (1450b. 17—20): *ἢ ὄψις ἀτεχνότατον καὶ ἤμιστα οἰκείον τῆς ποιτικῆς. ἢ γὰρ τῆς τραγωδίας δύναμις καὶ ἄνευ ἀγῶνος καὶ ὑποκριτῶν ἔστιν. ἔτι δὲ κριωτέρα περὶ τὴν ἀπεργασίαν τῶν ὄψεων ἢ τοῦ σκευοποιοῦ τέχνη τῆς τῶν ποιητῶν ἔστιν.* — Es ist des Dichters würdiger, die beabsichtigte Wirkung des Mitleids und der Furcht der Handlung selbst gleichsam einzubilden und sie nicht erst von dem skenischen Apparat zu erwarten; auch ohne die Aufführung müssen die in dem Gedicht enthaltenen Dinge wie beim sophokleischen Oedipus den Hörer mit Schauer und Mitleid erfüllen. Poet. 14 (1453b. 1—14): *ἔστι τὸ φοβερὸν καὶ ἐλεεινὸν ἐκ τῆς ὄψεως γίνεσθαι, ἔστι δὲ καὶ ἐξ αὐτῆς τῆς συστάσεως τῶν πραγμάτων, ὅπερ ἔστι*

πρότερον καὶ ποιητοῦ ἀμείνονος. δεῖ γὰρ καὶ ἄνευ τοῦ ὄραν οὕτω συνεστάναι τὸν μῦθον ὥστε τὸν ἀκούοντα τὰ πράγματα γινόμενα καὶ φρίττειν καὶ ἐλεεῖν ἐκ τῶν συμβαινόντων· ἅπερ ἂν πάθοι τις ἀκούων τὸν τοῦ Οἰδίποδος μῦθον. τὸ δὲ διὰ τῆς ὄψεως τοῦτο παρασκευάζειν ἀτεχνότερον καὶ χορηγίας δεόμενόν ἐστιν· — ἐπεὶ τὴν ἀπ' ἐλέου καὶ φόβου διὰ μιμήσεως δεῖ ἡδονὴν παρασκευάζειν τὸν ποιητὴν, φανερόν ὡς τοῦτο ἐν τοῖς πράγμασιν ἐμποιητέον. — Gar keinen Theil an der dramatischen Kunst haben die, welche durch Pracht der Decoration das Publikum in gedankenloses Staunen zu versetzen suchen; sie ziehen geradezu von dem der Tragödie eigenthümlichen Vergnügen ab; denn dies liegt in den Affecten Furcht und Mitleid; sie müssen allein, und zwar durch die Handlung selbst erregt werden. Poet. 14 (1453b. 8—11): *Οἱ μὴ τὸ φοβερόν διὰ τῆς ὄψεως ἀλλὰ τὸ τερατῶδες μόνον παρασκευάζοντες οὐδὲν τραγωδία κοινωνοῦσιν. οὐ γὰρ πᾶσαν δεῖ ζητεῖν ἡδονὴν ἀπὸ τῆς τραγωδίας, ἀλλὰ τὴν οἰκείαν.* — Der wesentliche Zweck der Tragödie wird, da die Sache so steht, auch ohne Schauspieler, ohne materielle Hilfsmittel, ohne Bewegungen im Raume durch's Lesen erreicht. Poet. 26 (1462a. 11—13): *ἡ τραγωδία καὶ ἄνευ κινήσεων ποιεῖ τὸ αὐτῆς, ὥσπερ ἡ ἐποποιία. διὰ γὰρ τοῦ ἀναγινώσκειν φανερὰ ὅποια τις ἐστιν.*

Der Mythos also, die Handlung ist die Hauptsache, Seele und Princip der Tragödie. Im Mythos ist zu scheiden zwischen der Schürzung (des Knotens) und der Auflösung.¹⁾ Die Ereignisse, welche zur Schürzung des Kno-

¹⁾ Es liegt im Anfang des Stückes ein gewisser Zustand, eine Lage, es liegen Verhältnisse, Umstände vor; verschieden charakterisirte Personen, mit verschiedenen, sich widerstreitenden Strebungen beziehen sich darauf; Ereignisse entwickeln sich aus diesen Verhältnissen, aus dem Verhalten dieser Personen; es werden Verwicklungen geschaffen, die zuletzt sich auf eine Glück und Unglück der handelnden Personen tief berührende Weise lösen; das ganze Stück hindurch ist der Zuschauer in Spannung über die Art der Lösung; wird es sich zum Glück oder Unglück wenden? bleibt stets die Frage; — in erregter Erwartung folgt er dem Verlauf der Ereignisse, bis endlich das Ende erreicht ist, meist so, wie er es mit Freude oder mit Bangen voraussah. Vgl. S. 171 ff. 285 ff.

tens beitragen, liegen zum Theil ausserhalb des Stückes; ganz im Oedipus. Poet. 7 (1450b. 21—23): *λέγομεν μετὰ ταῦτα ποίαν τινὰ δεῖ τῆν σύστασιν εἶναι τῶν πραγμάτων, ἐπειδὴ τοῦτο καὶ πρῶτον καὶ μέγιστον τῆς τραγωδίας ἐστίν·* — 18 (1455b. 24—26): *ἔστι πάσης τραγωδίας τὸ μὲν δέσις (πλοκή), τὸ δὲ λύσις· τὰ μὲν ἔξωθεν καὶ ἕνια τῶν ἔσωθεν πολλάκις ἢ δέσις, τὸ δὲ λοιπὸν ἢ λύσις.* — Lösung heisst Alles von dem Punkte an, wo die Handlung sich aus ihren Voraussetzungen zum Ablauf nach der Katastrophe zu wendet; vorher ist der Knoten geschürzt. Gleicher Knoten und gleiche Lösung machen zwei Tragödien identisch; Verschiedenheit dieser Theile bedingt Verschiedenheit der Tragödien selbst. Poet. 18 (1455b. 28—1456a. 9): *λέγω λύσιν τῆν ἀπὸ τῆς ἀρχῆς τῆς μεταβάσεως (zu Glück oder Unglück) μέχρι τέλους, δίκαιον δὲ καὶ τραγωδίαν ἄλλην καὶ τὴν αὐτὴν λέγειν οὐδεγὶ ἴσως (ὡς) τῷ μύθῳ· τοῦτο δὲ, ὧν ἢ αὐτὴ πλοκή καὶ λύσις.*

Die Tragödie ist Nachbildung. Wie verhält sie sich zur Wirklichkeit? zur Geschichte und Sage? — Der Historiker hält sich an das starre Factum, der Dichter giebt das Wahrscheinliche, Begreifliche und innerliche Nothwendige; er zieht sogar das wahrscheinliche Unmögliche (physikalisch Unmögliche) dem unwahrscheinlichen Möglichen vor. Poet. 9 (1451a. 36—38): *Οὐ τὸ τὰ γενόμενα λέγειν τοῦτο ποιητοῦ ἔργον ἐστίν, ἀλλ' οἷα ἂν γένοιτο, καὶ τὰ δυνατὰ κατὰ τὸ εἰκὸς ἢ τὸ ἀναγκαῖον.* — (1451b. 4. 5): *(ὁ ἱστορικὸς καὶ ὁ ποιητὴς) τούτῳ (διαφέρουσι), τῷ τὸν μὲν τὰ γενόμενα λέγειν, τὸν δὲ οἷα ἂν γένοιτο.* — 25 (1461b. 11. 12): *πρὸς τὴν ποιήσιν αἰρετώτερον πιθανὸν ἀδύνατον ἢ ἀπίθανον καὶ δυνατόν.* — 24 (1460a. 26. 27): *προαιρεῖσθαι δεῖ ἀδύνατα εἰκότα μᾶλλον ἢ δυνατὰ ἀπίθανα.* — Die Poesie giebt nie das Einzelne, was häufig nur das Product ganz besonderer Verhältnisse, Spiel und Laune des Zufalls ist, sondern das Allgemeine, Typische. Sie zeigt nur, dass ein Solcher Solches spricht, thut und leidet der Wahrscheinlichkeit und Nothwendigkeit nach. Poet. 9 (1451b. 6—11): *ἢ ποιήσις μᾶλλον τὰ καθόλου, ἢ ἱστορία τὰ καθ' ἕναστον*

λέγει· ἔστι δὲ καθόλου μὲν, τῷ ποίῳ τὰ ποῖα ἄττα συμβαίνει λέγειν ἢ πράττειν κατὰ τὸ εἰκὸς ἢ τὸ ἀναγκαῖον, τὸ δὲ καθ' ἕκαστον τί Ἀλκιβιάδης ἐπραξεν ἢ τί ἔπαθεν.

Die Namen sind freilich meist der geschichtlich-mythologischen Tradition entlehnt; jedoch nicht, um dem Factischen nahe zu kommen, sondern um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen. In Agathons ἄνθος war Alles erdichtet. Poet. 9 (1451b. 15—23): ἐπὶ τῆς τραγωδίας τῶν γενομένων ὀνομάτων ἀντέχονται· αἴτιον δ' ὅτι πιθανόν ἐστι τὸ δυνατόν. τὰ μὲν οὖν μὴ γεγόμενα οὐπω πιστεύομεν εἶναι δυνατά, τὰ δὲ γεγόμενα φανερόν ὅτι δυνατά. οὐ γὰρ ἂν ἐγένετο, εἰ ἦν ἀδύνατα. ἐν ταῖς τραγωδίαις ἐνίαις μὲν ἐν ἡ, δύο τῶν γνωρίμων ἐστὶν ὀνομάτων, τὰ δὲ ἄλλα πεποιημένα, ἐν ἐνίαις δὲ οὐδὲν, οἷον ἐν τῷ Ἀγάθωνος ἄνθει. καὶ οὐδὲν ἤττον εὐφραίνει. — Man fordert wohl Bekanntes; jedoch was dem Einen bekannt ist, kennt ein Anderer nicht; es giebt nichts allgemein Bekanntes. Poet. 9 (1451b. 25. 26): καὶ τὰ γνώριμα ὀλίγοις γνώριμά ἐστιν, ἀλλ' ὅμως εὐφραίνει πάντας. — Uebrigens ist der Dichter nicht blos Erfinder und Schöpfer der Metra, doch vielmehr der Fabel selbst. Wenn er Bekanntes zu seinem Stoffe nimmt, so ist es doch nur wegen seiner poetischen Eigenschaften; sie entdeckt zu haben, ist seine poetische That. Poet. 9 (1451b. 1; 27—31): Ὁ ἱστορικὸς καὶ ὁ ποιητὴς οὐ τῷ ἢ ἔμμετρα λέγειν ἢ ἄμμετρα διαφέρουσιν. δῆλον ὅτι τὸν ποιητὴν μᾶλλον τῶν μύθων εἶναι δεῖ ποιητὴν ἢ τῶν μέτρων. κἂν ἄρα συμβῆ γεγόμενα ποιεῖν, οὐδὲν ἤττον ποιητὴς ἐστίν. τῶν γὰρ γενομένων ἐνια οὐδὲν κλύσει τοιαῦτα εἶναι οἷα ἂν εἰκὸς γενέσθαι καὶ δυνατὰ γενέσθαι, καθ' ὃ ἐκεῖνος αὐτῶν ποιητὴς ἐστίν. — So ist des Dichters Auffassung ernster, tiefer, philosophischer als die des Historikers. Poet. 9 (1451b. 5. 6): διὸ καὶ φιλοσοφώτερον καὶ σπουδαιότερον πόλις ἱστορίας ἐστίν.

Die Handlung besteht aus einer Reihe von Ereignissen, die πράξεις aus πράγματα. Die Vielheit ist durch den beabsichtigten Zweck zu einer Einheit zusammengeschlossen; die Tragödie ist wie jedes Kunstwerk ein in sich vollendetes Ganzes. Alles Einzelne steht im nothwendigen Zu-

sammenhang mit der leidvollen Katastrophe, die das Ziel der Entwicklung ist. Poet. 23 (1459 a. 17—21): *δεῖ τοὺς μύθους συνιστάναι περὶ μίαν πράξιν ὅλην καὶ τελείαν, ἐν ᾧ ὡσπερ ζῶον ἐν ὅλον ποιῆ τὴν οἰκείαν ἡδονήν.* Es verläuft die Tragödie von natürlichen Ausgangspunkten her zu einem abschliessenden Ende durch wohlverknüpfte mit Nothwendigkeit auf einander folgende Entwicklungsstadien. Poet. 7 (1450b. 32—34): *δεῖ ἄρα τοὺς συνεσιῶτας εὖ μύθους μὴ θ' ὀπόθεν ἔτυχεν ἄρχεσθαι μὴ θ' ὅπου ἔτυχε τελευτᾶν, ἀλλὰ κεκρῆσθαι ταῖς εἰρημέναις ἰδέαις.* — Einheit also bindet die Mannichfaltigkeit. Diese Einheit liegt nicht in der Beschränkung auf eine Person. Von dieser können viele Handlungen ausgehen, die sich gar nicht in eine künstlerische Einheit bringen lassen. Eine Herakleis oder Theseis ist keine Tragödie, auch kein Epos. Von den vielen Ereignissen aus Odysseus' reichem Leben konnte Homer nur die Rückkehr von Troja brauchen. Poet. 8 (1451 a. 15—30): *μῦθος ἐστὶν εἷς οἶχ ὡσπερ τινὲς οἴονται ἐὰν περὶ ἓνα ἦ. πράξεις ἐνὸς πολλαί εἰσιν, ἐξ ᾧν μία οὐδεμία γίνεται πράξις. Ὅμηρος (im Gegensatz zu den Dichtern einer Herakleis und Theseis), ὡσπερ καὶ τὰ ἄλλα διαφέρει, καὶ τοῦτ' ἔοικε καλῶς ἰδεῖν. Ὀδύσειαν γὰρ ποιῶν οὐκ ἐποίησεν ἅπαντα ὅσα αὐτῷ συνέβη, ἀλλὰ περὶ μίαν πράξιν, οἷαν ἂν λέγοιμεν, τὴν Ὀδύσειαν συνέστησεν, ὁμοίως δὲ καὶ τὴν Ἰλιάδα.* — Ganz anders ist die Einheit der Geschichte. Sie stellt eine Zeit dar. In dieselbe Zeit fallen aber an verschiedenen Punkten der Erde Handlungen, die keine innere Beziehung, keine Relation auf einen Zweck haben. Auch nacheinander geschieht in der Geschichte Vieles ohne Beziehung aufeinander, es ist nicht durch inneren Causalnexus verbunden. Poet. 23 (1459 a. 21—27): *δῆλον μὴ ὁμοίας ἱστορίας τὰς συνήθεις εἶναι, ἐν αἷς ἀνάγκη οὐχὶ μιᾶς πράξεως ποιεῖσθαι δήλωσιν ἀλλ' ἐνὸς χρόνου, ὅσα ἐν τούτῳ συνέβη περὶ ἓνα ἢ πλείους, ᾧν ἕκαστον ὡς ἔτυχεν ἔχει πρὸς ἄλληλα. ὡσπερ γὰρ κατὰ τοὺς αὐτοὺς χρόνους ἢ τ' ἐν Σαλαμῖνι ἐγένετο ναυμαχία καὶ ἡ ἐν Σικελίᾳ Καρχηδονίων μάχη, οὐδὲν πρὸς τὸ αὐτὸ συντείνουσαι τέλος, οὕτω καὶ ἐν τοῖς ἐφεξῆς χρόνοις ἐνίοτε γίνεται θάτερον μετὰ θάτερον, ἐξ ᾧ ἐν οὐδὲν γίνεται τέλος.* —

10 (1452a. 20. 21): *διαφέρει γὰρ πολὺ το γίνεσθαι τὰδε διὰ τὰδε ἢ μετὰ τὰδε.* — Also der innere Zweck allein bindet und bestimmt die Einheit der tragischen Handlung. Er fügt die Theile unlöslich aneinander. Eins geschieht nicht blos nach dem andern; sondern es ist auch seine nothwendige Folge. Es giebt keine Lücken, nichts Ueberflüssiges. Die Ereignisse entwickeln sich nicht nach äusseren Zwecken, ohne äussere, wunderhafte Einthilfe, natürlich und nothwendig aus dem Innern, den Anlagen und Voraussetzungen heraus. Nicht zu dulden also ist auch der *deus ex machina*. Poet. 9 (1451b. 33 — 52, a 1): *τῶν μύθων αἱ ἐπεισοδιώδεις εἰσὶ χεῖρισται· λέγω δὲ ἐπεισοδιώδη μῦθον, ἐν ᾧ τὰ ἐπεισόδια μετ' ἄλληλα οὔτ' εἰκὸς οὔτ' ἀνάγκη εἶναι. τοιαῦται ποιοῦνται ὑπὸ μὲν τῶν φασίλων ποιητῶν δι' αὐτούς (vgl. die Iphigeneia des Euripides mit der Goetheschen), ὑπὸ δὲ τῶν ἀγαθῶν διὰ τοὺς ὑποκριτάς (Sophokles' Philoktet?). ἀγωνίσματα γὰρ ποιοῦντες καὶ παρὰ τὴν δύναμιν παρατείναντες μῦθον πολλάκις διαστρέφειν ἀναγκάζονται τὰ ἐφεξῆς.* — 10 (1452a. 18—20): *ταῦτα (der Ablauf zur Katastrophe, die μετάβασις) δεῖ γίνεσθαι ἐξ αὐτῆς τῆς συστάσεως τοῦ μύθου, ὥστε ἐκ τῶν προγεγενημένων συμβαίνειν ἢ ἐξ ἀνάγκης ἢ κατὰ τὸ εἰκὸς γίνεσθαι ταῦτα.* — 15 (1454a. 37—1454b. 1): *φανερὸν ὅτι τὰς λύσεις τῶν μύθων ἐξ αὐτοῦ δεῖ τοῦ μύθου συμβαίνειν καὶ μὴ ὥσπερ ἐν τῇ Μηδείᾳ ἀπὸ μηχανῆς καὶ ἐν τῇ Ἰλιάδι τὰ περὶ τὸν ἀπόπλονν.*

Die Mythen sind entweder einfach oder verwickelt. Bei den letzteren wird mindestens eins von zwei ausserordentlichen Erregungsmitteln angewandt; die Erkennung oder das, was Aristoteles Peripetie (Umschlag) nennt. Poet. 10. (1452a. 11 — 18): *εἰσὶ τῶν μύθων οἱ μὲν ἀπλοῖ, οἱ δὲ πεπλεγμένοι· λέγω δὲ ἀπλῆν μὲν πράξιν, ἣς γινόμενης ὥσπερ ὄρισται συνεχοῦς καὶ μιᾶς ἄνευ περιπετείας ἢ ἀναγνωρισμοῦ ἢ μετάβασις γίνεται, πεπλεγμένην δὲ, ἐξ ἣς μετ' ἀναγνωρισμοῦ ἢ περιπετείας ἢ ἀμφοῖν ἢ μετάβασις ἐστίν.* — Peripetie ist der wahrscheinliche oder nothwendige und meist doch plötzliche, unerwartete, erschütternde Umschlag der Ereignisse ins Gegentheil. Man erwartet

von einem Zwischenfall eine glückliche Wendung: und gerade er führt, nicht durch Zufall, sondern auf Grund der vorangegangenen Ereignisse mit Nothwendigkeit ein furchtbar Grässliches ein, wie im Oedipus die Enthüllung des Korinthischen Boten. Poet. 11 (1452a. 22—26): *ἔστι περιπέτεια μὲν ἢ εἰς τὸ ἐναντίον τῶν πραττομένων μεταβολή. καὶ τοῦτο δὲ κατὰ τὸ εἰκὸς ἢ ἀναγκαῖον· ὥσπερ ἐν τῷ Οἰδίποδι ἐλθὼν ὡς εὐφρανῶν τὸν Οἰδίπουν καὶ ἀπαλλάξων τοῦ πρὸς τὴν μητέρα φόβου, δηλώσας ὃς ἦν, τοῦ ἐναντίου ἐποίησεν.* — 18 (1456a. 19—25): *ἐν ταῖς περιπετείαις (καὶ ἐν τοῖς ἀπλοῖς πράγμασι) στοχάζονται ὧν βούλονται θαυμαστῶς· τραγικὸν γὰρ τοῦτο. ἔστι δὲ τοῦτο εἰκός, ὥσπερ Ἀγάθων λέγει· εἰκὸς γὰρ γίνεσθαι πολλὰ καὶ παρὰ τὸ εἰκός.* — 9 (1452a. 4—11): Der Eindruck der furchtbaren Ereignisse wird erhöht, *ὅταν γένηται παρὰ τὴν δόξαν δι' ἄλληλα. τὸ γὰρ θαυμαστὸν οὕτως (geht auf δι' ἄλληλα) ἔξει μᾶλλον ἢ εἰ ἀπὸ τοῦ αὐτομάτου καὶ τῆς τύχης.* — Erkennung ist der Umschlag von Nichtwissen in Wissen. Freunde oder Feinde erkennen sich als solche vor, bei oder nach einer auf Wohl und Wehe bezüglichen That. Aber auch auf Sachen erstreckt sich das Erkennen. Man durchschaut plötzlich mit Schrecken ein für Glück und Leben bedeutsames Verhältniss, das sich vorher verbarg. Die schönste Erkennung ist zugleich Peripetie; denn sie verstärkt am meisten die tragische Wirkung (Furcht und Mitleid). Auch die Erkennung muss ungesucht aus dem inneren Zuge der Ereignisse selber sich ergeben, ohne äusserliche Hilfsmittel. Poet. 11 (1452a. 29—b. 1): *ἀναγνώρισις δ' ἐστὶν ἐξ ἀγνοίας εἰς γνῶσιν μεταβολή ἢ εἰς φιλίαν ἢ εἰς ἐχθραν τῶν πρὸς εὐτυχίαν ἢ δυστυχίαν ὠρισμένων. καλλίστη ἀναγνώρισις, ὅταν ἅμα περιπέτεια γίνωνται, οἷον ἔχει ἢ ἐν τῷ Οἰδίποδι. ἢ γὰρ τοιαύτη ἀναγνώρισις καὶ περιπέτεια ἢ ἔλεον ἔξει ἢ φόβον, οἷων πράξεων ἢ τραγωδία μίμησις ὑπόκειται· καὶ πρὸς ἄψυχα καὶ τὰ τυχόντα ἔστιν ὅτε συμβαίνει καὶ εἰ πέπραγέ τις ἢ μὴ πέπραγεν ἔστιν ἀναγνωρίσαι.* — 16 (1455a. 16—18): *πασῶν βελτίστη ἀναγνώρισις ἢ ἐξ αὐτῶν τῶν πραγμάτων, τῆς ἐκπλήξεως γιγνομένης δι' εἰκότων, οἷον ἢ ἐν τῷ Σοφοκλέους Οἰδίποδι.* — Da

diese Erregungsmittel den von der Tragödie beabsichtigten Eindruck sehr verstärken, so ist eine complicirte Tragödie besser als eine einfache. Poet. 13 (1452b. 31. 32): *δεῖ τὴν σύνθεσιν εἶναι τῆς καλλίστης τραγῳδίας μὴ ἀπλήν ἀλλὰ πεπλεγμένην.*

Die Tragödie soll nicht blos in ihren Theilen wohlgeordnet und zusammenhängend sein; sie soll auch eine gewisse Grösse haben. Jedes Kunstwerk, jeder Organismus hat eine nicht zufällige; sondern durch den innern Zweck bestimmte Grösse. Kein schönes animal ist ganz klein. Solch ein Wesen übersieht man augenblicklich. Man unterscheidet keine Vielheit von Theilen. Schönheit ist Einheit in der Mannigfaltigkeit. — Die Kleinheit der Tragödie zumal würde dem Ernst und der sittlichen Hoheit der Handlung widerstreiten. — Aber auch übergross darf kein Kunstwerk sein. Ein animal von 10,000 Stadien wäre nicht schön. Man könnte die Vielheit nicht zu einer Einheit zusammenfassen. Es fehlte das zweite Requisit des Schönen. Poet. 7 (1450b. 34 — 51b. 3): *ἐπεὶ τὸ καλὸν καὶ ζῶον καὶ ἅπαν πρᾶγμα, ὃ συνέστηκεν ἐκ τινῶν (Maschine) οὐ μόνον ταῦτα τεταγμένα δεῖ ἔχειν, ἀλλὰ καὶ μέγεθος ὑπάρχειν μὴ τὸ τυχόν, τὸ γὰρ καλὸν ἐν μεγέθει καὶ τάξει ἐστὶ, διὸ οὔτε πᾶμικρον ἂν τι γένοιτο καλὸν ζῶον (συγγεῖται γὰρ ἡ θεωρία ἐγγὺς τοῦ ἀναισθήτου χρόνου γιγνομένη) οὔτε παμμέγεθες· οὐ γὰρ ἅμα ἡ θεωρία γίνεται, ἀλλ' οἴχεται τοῖς θεωροῦσι τὸ ἐν καὶ τὸ ὅλον ἐκ τῆς θεωρίας, οἷον εἰ μυρίων σταδίων εἴη ζῶον.* — Wie muss also die Grösse beschaffen sein? Bei schönen Gcgenständen, welche körperlich sind und sich dem Auge darbieten, wohl zu überschauen; bei Kunstwerken, die durch die Phantasie, durch das innere Auge der Seele percipirt werden, gut in der Erinnerung zu behalten. Anfang und Ende müssen, so zu sagen, in Eins gesehen werden können. Poet. 7 (1451b. 3—6): *ὥστε δεῖ καθάπερ ἐπὶ τῶν σωμάτων καὶ ἐπὶ τῶν ζῶων ἔχειν μὲν μέγεθος, τοῦτο δὲ εὐσύνοπτον εἶναι.* — 24 (1459b. 19. 20): *δύνασθαι δεῖ συνορᾶσθαι τὴν ἀρχὴν καὶ τὸ τέλος.* — Nicht aber darf die Länge bestimmt werden durch äussere Rücksichten, etwa nach der Uhr durch die in den Wettkämpfen usuelle Zeit. Der Maasstab liegt im Innern der Sache. Es kommt nur darauf an, welche Reihe von Ereignissen der

Wahrscheinlichkeit und Nothwendigkeit nach erforderlich ist, um den Ablauf der einheitlichen, tragischen Handlung zu vollenden. Uebrigens kann man, so lange das Stück noch als Ganzes empfunden werden kann, so lange sich Alles noch durch ein Bewusstsein zusammenhalten lässt, um der Würde der Handlung willen nur sagen: je grösser, desto besser! Poet. 7 (1451a. 9—15): *τοῦ μήκους ὄρος πρὸς μὲν τοὺς ἀγῶνας οὐ τῆς τέχνης ἐστίν. εἰ γὰρ ἔδει ἑκατὸν τραγωδίας ἀγωνίζεσθαι, πρὸς κλειψύδρας ἂν ἠγωνίζοντο. ὁ δὲ κατ' αὐτὴν τὴν φύσιν τοῦ πράγματος ὄρος αἰεὶ μὲν ὁ μείζων μεχρὶ τοῦ σύνδηλος εἶναι καλλίων ἐστὶ κατὰ τὸ μέγεθος· ὡς δὲ ἀπλῶς διορίσαντας εἰπεῖν, ἐν ὅσῳ μεγέθει κατὰ τὸ εἶκος ἢ τὸ ἀναγκαῖον ἐφεξῆς γιγνομένων συμβαίνει ἐξ εὐτυχίας εἰς δυστυχίαν μεταβάλλειν, ἑκατὸς ὄρος ἐστὶ τοῦ μεγέθους.*

Immer war vom eigenthümlichen Zweck der Tragödie die Rede. Welche Wirkung beabsichtigt sie? Die „süsse Qual“, die leidvolle Lust des Mitleids, das nach Aristoteles immer mit der Furcht gepaart ist. Poet. 14 (1453b. 3—13): *δεῖ τὸν ἀκούοντα τὰ πράγματα γινόμενα καὶ φρίττειν καὶ ἐλεεῖν ἐκ τῶν συμβαινόντων· οὐ πᾶσαν δεῖ ζητεῖν ἡδονὴν ἀπὸ τραγωδίας, ἀλλὰ τὴν οἰκείαν· τὴν ἀπὸ ἐλέου καὶ φόβου διὰ μιμήσεως δεῖ ἡδονὴν παρασκευάζειν τὸν ποιητὴν. Rhet. II, 8: ἔστιν ἔλεος λύπη τις ἐπιφαινομένη κακῷ φθαρτικῷ καὶ λυπηρῷ τοῦ ἀναξίου τυγχάνειν, ὃ καὶ αἰτὸς προσδοκῆσειεν ἂν παθεῖν ἡτῶν αὐτοῦ ἰνά, καὶ τοῦτο ὅταν πλησίον φαίνεται. Furchtbares, wehevolles Leid also führt uns die Tragödie vor; tragisch ist eine schmerzliche Handlung, die unser Mitleid verdient, wie in Sophokles' Oedipus. Der Dichter zeigt, wie durch Zug und Gegenzug sich die Menschen in Unheil verstricken. Wenigstens sind das die besten Tragödien, die den Wechsel von Glück zu Unglück und nicht umgekehrt vorführen. In dieser Beziehung ist Euripides der tragischeste Dichter. Poet. 11 (1452b. 10—12): *τρίτον μέρος (neben ἀναγνώρισις und περιπέτεια) πάθος. πάθος ἐστὶ πρᾶξις φθαρτικὴ ἢ ὀδυνηρά. — 13 (1453a. 12—15): ἀνάγκη τὸν καλῶς ἔχοντα μῦθον μεταβάλλειν οὐκ εἰς εὐτυχίαν ἐκ δυστυχίας ἀλλὰ τοῦναντίον ἐξ εὐτυχίας εἰς δυστυχίαν. — 14 (1453b. 4—7): ὥστε τὸν**

ἀκόνοντα τὰ πράγματα γινόμενα καὶ φρίττειν καὶ ἐλεεῖν ἐκ τῶν συμβαινόντων, ἅπερ ἂν πάθοι τις ἀκούων τὸν τοῦ Οἰδίποδος μῦθον. — 13 (1453a. 28): ὁ Εὐριπίδης, εἰ καὶ τὰ ἄλλα μὴ εὖ οἰκονομεῖ ἀλλὰ τραγικώτατός γε τῶν ποιητῶν φαίνεται.¹⁾ — Namentlich sind solche Handlungen erschütternd, wo in Folge unglücklicher Verkettung der Umstände Verwandte und Freunde sich so schlimme Leiden zufügen, wie in der Antigone oder Elektra oder im Oedipus. Poet. 14 (1453b. 19 — 22): ὅταν ἐν ταῖς φιλίαις ἐγγένηται τὰ πάθη, οἷον εἰ ἀδελφὸς ἢ υἱὸς πατέρα ἢ μήτηρ υἱὸν ἢ υἱὸς μητέρα ἀποκτείνει ἢ μέλλει ἢ τι ἄλλο τοιοῦτον δοῦναι, ταῦτα ζητητέον. — Die Umstände verhüllen vielleicht das Verhältniss und es wird erst nach dem Entschluss oder der That entdeckt: Erkennung. Poet. 14 (1454a. 2 — 7): βέλτιον τὸ ἀγνοοῦντα μὲν πράττειν, πράξαντα δὲ ἀναγνωρίσαι. τό τε γὰρ μαρὸν οὐ πρόσσεστι καὶ ἡ ἀναγνώρισις ἐκπληκτικόν. κράτιστον δὲ τὸ τελευταῖον· λέγω δὲ οἷον ἐν τῷ Κρησφόντῃ ἡ Μερόπη μέλλει τὸν υἱὸν ἀποκτείνειν, ἀποκτείνει δὲ οὐ, ἀλλ' ἀνεγνώρισεν (Lessing H. D. St. 36ff.), καὶ ἐν τῇ Ἰφιγενείᾳ ἡ ἀδελφὴ τὸν ἀδελφόν. — Wir bemitleiden Bekannte, uns Nahestehende, Gleiche; denn hier wird am ehesten die mit dem Mitleid verwachsene und verwandte Furcht erregt, wir könnten Aehnliches erleiden. Die dramatische Aufführung bringt uns die Personen sinnlich sehr nahe. Illusion. Wenn es zur furchtbaren Katastrophe kommt, empfinden wir das Leid wie das von alten Bekannten. Rhet. II, 8: ἐλεοῦσι τοὺς τε γνωρίμους καὶ τοὺς ὁμοίους. ἐν πᾶσι γὰρ τούτοις μᾶλλον φαίνεται καὶ αὐτῷ ἂν ὑπάρξαι. ἐπεὶ δ' ἐγγὺς φαινόμενα τὰ πάθη ἐλεεινά ἐστι, ἀνάγκη τοὺς συναπεργαζομένους σχήμασι καὶ φωναῖς καὶ ἐσθῆτι καὶ ὅλως τῇ ὑποκρίσει ἐλεεινοτέρους εἶναι. ἐγγὺς γὰρ ποιοῦσι φαίνεσθαι τὸ κακὸν πρὸ ὁμμάτων ποιοῦντες. — Die Person, deren Leid unser Mitleid erwecken soll, muss das Unglück nicht verdienen; wir bemitleiden nur sittlich gute Menschen. Der

¹⁾ Danach erledigt sich Lessings Frage (H. D. St. 38): Wo sagt Aristoteles, dass die beste Tragödie nichts als die Vorstellung einer Veränderung des Glücks in Unglück sei? — Man wird in diesem Zusammenhang den neueren Begriff des „Schauspiels“, „Dramas“ besprechen.

tragische Dichter muss daher den mythologischen („historischen“) Charakter wie ein guter Portraitmaler, die Aehnlichkeit festhaltend, idealisiren; auch deshalb muss er es, weil in seiner Kunst Alles edel und gross ist; das Gemeine ist nicht sein Feld; der tragische Held kann kein gemeiner Mensch, kein Bösewicht sein. Rhet. II, 8: *μάλιστα τὸ σπουδαίους εἶναι ἐν τοιούτοις καιροῖς ὄντας ἐλεεινόν*. Poet. 15 (1454a. 16. 17; b. 8—11): *περὶ τὰ ἥθη τέτταρά ἐστιν ὧν δεῖ στοχάζεσθαι, ἕν μὲν καὶ πρῶτον, ὅπως χρῆσθαι ἧ¹⁾. ἐπεὶ μίμησις ἐστὶν ἢ τραγωδία βελτιόνων, ἡμᾶς δεῖ μιμεῖσθαι τοὺς ἀγαθοὺς εἰκονογράφους· καὶ γὰρ ἐκεῖνοι ἀποδιδόντες τῆν ἰδίαν μορφήν ὁμοίους ποιοῦντες, καλλίους γράφουσιν*.

Damit scheint die berühmte Bestimmung in Widerspruch zu stehen, dass weder an sittlich vortrefflichen Menschen noch an Bösewichtern die Veränderung von Glück zu Unglück (oder das Umgekehrte) dargestellt werden dürfe. Das Leiden sittlich guter Menschen, sagt Aristoteles, den letzten Satz erläuternd, ist nicht bejammernswerth, sondern grässlich und abscheulich; das Mitleid kommt bei der herben Beleidigung alles menschlichen Gefühls nicht auf. — Das Alleruntragischste wäre freilich, wenn man Bösewichter zum Glücke kommen sähe; aber auch das Entgegengesetzte. Das Leiden schlechter Menschen erregt die eigenthümlich tragischen Empfindungen nicht, nicht Mitleid und Furcht; der Mitleidenswerthe muss unverdient leiden und uns gleich oder ähnlich sein. Poet. 13 (1452b. 34—53a. 7): *οὔτε τοὺς ἐπιεικεῖς ἄνδρας δεῖ μεταβάλλοντας φαίνεσθαι ἐξ εὐτυχίας εἰς δυστυχίαν (οὐ γὰρ φοβερόν οὐδὲ ἐλλεινὸν τοῦτο, ἀλλὰ μιαιρόν ἐστιν), οὔτε τοὺς μοχθηροὺς ἐξ ἀτυχίας εἰς εὐτυχίαν (ἀτραγωδοτάτον γὰρ τοῦτ' ἐστὶ πάντων· οὐδὲν γὰρ ἔχει ὧν δεῖ· οὔτε γὰρ φιλόανθρωπον οὔτε ἐλεεινὸν οὔτε φοβερόν ἐστιν), οὐδ' αὖ τὸν σφόδρα πορηρὸν ἐξ εὐτυχίας εἰς δυστυχίαν μεταπίπτειν. τὸ μὲν γὰρ φιλόανθρωπον ἔχει ἂν ἢ τοιαύτη σύστασις, ἀλλ' οὔτε ἔλεον οὔτε φόβον. ὁ μὲν γὰρ περὶ τὸν ἀνάξιόν*

¹⁾ Die übrigen Forderungen sind: 2) Der Charakter muss der Rolle entsprechen (τὰ ἀρμόττοντα); 3) τὸ ὅμοιον; 4) der Charakter muss mit sich in Uebereinstimmung sein (τὸ ὁμόλογον). Schillers Tell?

ἔστι δυστυχοῦντα, ὁ δὲ περὶ τὸν ὅμοιον, ἔλεος μὲν περὶ τὸν ἀνάξιον, φόβος δὲ περὶ τὸν ὅμοιον, ὥστε οὔτε ἔλεεινὸν οὔτε φοβερὸν ἔσται τὸ συμβαῖνον. — Diese Vorschriften, widersprechen sie wirklich dem Obigen, würden sich geradeso unter sich widersprechen. Unschuldiger soll der Unglückliche sein und doch nicht gut, aber auch nicht schlecht; es wird derselbe scheinbar sich widersprechende Gedanke wiederholt. Was soll denn aber die Tragödie für Menschen darstellen, wenn keine Bösen und keine Guten? Antwort: Menschen, die zwischen diesen äussersten Enden der Menschheit stehen, die weder Ausbünde sittlicher Vortrefflichkeit, noch starke Bösewichter sind, die im Ganzen, und damit löst sich das Problem, sittlich gut sind, sogar etwas idealistisch aufgefasst, aber nicht frei von einem Fehler, der gerade Veranlassung wird, dass sie von der Höhe des Glücks ins tiefe Leid versinken. Sie fallen nicht wegen ausgebildeter, zur ἔξις gewordener Schlechtigkeit; im Gegentheil, es sind grosse, edle Menschen; aber zu der Höhe in sich vollendeter, unzerstörbarer, immer gleicher philosophischer Tugend haben sie es auch nicht gebracht. Die Könige, welche in der Tragödie auftreten, sind keine Philosophen, wie sie Plato für dieses Amt wünscht; sie sind freilich erhaben über das Gewöhnliche und Niedrige, edel, bedeutend; aber ein grosser, wenn auch menschlicher Fehler haftet ihnen an; er wird ihnen zum Fallstrick.¹⁾ Poet. 13 (1453a. 7—17): Ὁ μεταξὺ ἄρα τούτων λοιπός. ἔστι δὲ τοιοῦτος ὁ μήτε ἀρετῆ²⁾ διαφέρων καὶ δικαιοσύνη, μήτε διὰ κακίαν καὶ μοχθηρίαν μεταβάλλων εἰς τὴν δυστυχίαν ἀλλὰ δι' ἁμαρτίαν³⁾ τινὲ

¹⁾ Auf diesem grossen Fehler bei Aristoteles beruht die spätere Theorie von der „Schuld des tragischen Helden“.

²⁾ Nic. Eth. II, 5: Ἀρετὴ ἐστὶ περὶ πάθη καὶ πράξεις. ἐν δὲ τούτοις ἐστὶν ὑπερβολὴ καὶ ἔλλειψις καὶ τὸ μέσον. ὄλον καὶ φοβηθῆναι καὶ θαρρῆσαι καὶ ἐπιθυμῆσαι καὶ ὀργισθῆναι καὶ ὄλωσ ἡσθῆναι καὶ λυπηθῆναι ἐστὶ καὶ μᾶλλον καὶ ἥττον· καὶ ἀμφοτέρω [οὐκ εἶ]. τὸ δ' ὅτε δεῖ καὶ εἴς οἱ καὶ πρὸς οὓς καὶ οὐ ἔνεκα καὶ ὡς δεῖ, μέσον τι καὶ ἄριστον, ὅπερ ἐστὶ τῆς ἀρετῆς.

³⁾ Nic. Eth. V, 10: τῶν ἐκουσίων τὰ μὲν προελόμενοι πράττομεν, τὰ δ' οὐ προελόμενοι. προελόμενοι μὲν ὅσα προβουλευσάμενοι,

τῶν ἐν μεγάλῃ δόξῃ ὄντων καὶ εὐτυχία, οἷον Οἰδίπους καὶ Θυέστης καὶ οἱ ἐκ τῶν τοιούτων γενῶν ἐπιφανεῖς ἄνδρες. ἀνάγκη ἄρα τὸν καλῶς ἔχοντα μῦθον μεταβάλλειν ἐξ εὐτυχίας εἰς δυστυχίαν μὴ διὰ μοχθηρίαν ἀλλὰ δι' ἁμαρτίαν μεγάλην, ἧ οἷον εἴρηται (τῶν ἐν μεγάλῃ δόξῃ κ. τ. λ.) ἢ βελτίονος μᾶλλον ἢ χείρονος. — Verzeihlich mag der Fehler sein, weil aus natürlicher menschlicher Leidenschaft, Uebereilung und Verblendung entsprungen¹⁾. (So ist z. B. der Fehler der Deianeira in den Trachinerinnen.) Aber wenn er einmal begangen ist, so entwickeln sich daraus ohne besonderes Zuthun äusserer Mächte, in wahrscheinlicher, nothwendiger Verschlingung der Umstände von innen heraus die schlimmen Folgen, das arge, unabwendbare Leid. Es ist in dem ganzen Verlauf nichts mehr, was man ändern könnte; die Kette ist Glied an Glied wohl gefügt. Da bricht unwillkürlich — das Einzige, was dem edlen, irrenden Menschen noch Liebes erwiesen werden kann — das tragische Mitleid in all' seiner Macht heraus. Trauer und Wehmuth erschüttern die Seele des Zuschauers, gemischt mit der Furcht: auch ihm könnte ein Gleiches geschehen. Thränen fliessen gleichsam ein Opfer dem Dionysos. Und eins ist klar: unter diesen Verhältnissen, bei dieser Schürzung des Knotens musste es wohl so kommen. Unser Geist huldigt dem Gesetz der Nothwendigkeit. — —

ἀπροαίρετα δὲ ὅσα ἀπροβούλευτα. τριῶν δὲ οὐσῶν βλαβῶν τὰ μὲν μετ' ἀγνοίας ἁμαρτήματά ἐστιν, ὅταν μῆτε ὄν μῆτε ὄ μῆτε ὄ μῆτε οὐ ἔνεκα ὑπέλαβε, ταῦτα πράξῃ· ἢ γὰρ οὐ βαλεῖν ἢ οὐ τούτῳ ἢ οὐ τούτῳ ἢ οὐ τούτου ἔνεκα ᾗθήθη, ἀλλὰ συνέβη οὐχ οὐ ἔνεκα ᾗθήθη, ὅταν οὐχ ἵνα τρώσῃ ἀλλ' ἵνα κεντήσῃ, ἢ οὐχ ὄν, ἢ οὐχ ὄς. ὅταν ἢ βλάβη γένηται μὴ παραλόγως, ἄνευ δὲ κακίας ἁμαρτήματ' — ὅταν εἰδῶς μὲν, μὴ προβουλεύσας δὲ, ἀδικημα, οἷον ὅσα τε διὰ θυμὸν καὶ ἄλλα πάθη, ὅσα ἀναγκαῖα ἢ φυσικά, συμβαίνει τοῖς ἀνθρώποις. οὐ μέντοι πῶ ἄδικοι διὰ ταῦτα οὐδὲ πονηροί. οὐ γὰρ διὰ μοχθηρίαν ἢ βλάβην.

¹⁾ Eth. V, 10: τῶν ἀκουσίων τὰ μὲν ἐστὶ συγγνωμονικά, τὰ δ' οὐ συγγνωμονικά. ὅσα μὲν γὰρ μὴ μόνον ἀγνοοῦντες (in Leidenschaft und Verblendung) ἀλλὰ καὶ δι' ἀγνοίαν ἁμαρτάνουσι, συγγνωμονικά, ὅσα δὲ μὴ δι' ἀγνοίαν, ἀλλ' ἀγνοοῦντες μὲν, διὰ πάθος δὲ μῆτε φυσικὸν μῆτε ἀνθρώπινον, οὐ συγγνωμονικά. Also sind menschliche und natürliche Leidenschaften verzeihlich.

Ich habe noch ganz zuletzt die Poetik in Oberprima vorgehabt, den Schülern einfach den Ueberweg'schen Text gereicht und das Wichtigste und Verständlichste aus den ersten 18 Capiteln, einiges aus dem 23. und 24. gelesen und erklärt. Allseitigster Eifer der Schüler machte es möglich, in 16 Stunden das, was ich wünschte, zu verarbeiten. Danach konnte ich Abschnitte aus der Hamburger Dramaturgie lesen lassen. (Vgl. oben unter III. Semester).

Und noch eins war nebenbei herausgekommen: eine ganze Reihe philosophischer *termini*, die in den allgemeinen Brauch der Gebildeten übergegangen sind, war dabei in vielfacher concreter Verwerthung von neuem oder neu zur Anschauung gekommen. Man sehe nur z. B., was schon der erste und dritte Satz in dieser Beziehung bieten: *γένος, εἶδος, τὰ πρῶτα* (*principia*), *μέθοδος, definitio, divisio, principium divisionis*.

Dies führt mich auf etwas, was das Letzte ist, was ich auf dem Herzen habe: ich möchte noch ein abschliessendes Wort über die „philosophische Propädeutik“ sagen. Vgl. S. 199 ff.

Gesetzt in Obersecunda kommen innerhalb des Zeitraums von 2 Jahren (auch hier sind die Lehrcursen wie im Deutschen auf zwei Jahre bemessen), einmal Xenophons Memorabilien dran, so dass also sicher die Hälfte der Schüler in diese Schrift eingeführt wird; gesetzt in Unterprima wird im Sommer entweder Apologie und Kriton nebst dem Anfang und Ende des Phaedon oder Protogoras gelesen; gesetzt nach Oberprima wird der Gorgias so gelegt, dass diejenigen, welche nicht in Obersecunda Memorabilien gelesen haben, nun auf den Gorgias stossen müssen; gesetzt man hat bei Gelegenheit der Vorbereitung zu den deutschen Aufsätzen die rhetorischen Belehrungen, auf die Capitel 9 nachdrücklich dringt, seit Untersecunda allmählich beizubringen gesucht: so wird in Oberprima philosophische Propädeutik so durchgenommen werden können, dass ein Halbjahr Trendelenburgs *Elementa log. Aristoteleae*, ein Halbjahr ein Auszug aus der aristotelischen Poetik zu Grunde gelegt wird.

Die Behandlung der griechischen Textstücke wird beidemal so angestellt, dass der Lehrer schon vor der Präparation der Schüler die dem Verständniss der Worte widerstrebenden

Schwierigkeiten der Sache in freier Conversation mit den Schülern wegräumt. Bei der in der nächsten Stunde folgenden Uebersetzung wird das, was in der vorigen von sachlicher Belehrung beigebracht war, repetirt. Ich glaube, dass, wenn diesem Unterricht so viel philosophische Propädeutik, als ich angegeben habe, sei es in Form griechischer Lectüre, sei es als rhetorische Belehrung in deutschen Stunden seit Secunda vorangegangen ist, und es nimmt die „philosophische“ Stunde ein philosophisch gebildeter Lehrer, wie ihn Capitel 9 zeichnete, in die Hand, so wird der Aristoteles den Schülern nicht starr, fremdartig und beziehungslos bleiben, wie es bei den logischen Elementen bisher meist der Fall war.

Siebzehntes Capitel.

Die beiden Seiten des deutschen Unterrichts werden durch einen Lehrer vertreten. Stundenzahl.

Wie steht es nun mit der am Anfang des 11. Capitels aufgeworfenen Frage: Ist es nothwendig, einem und demselben Lehrer die Pflege des Aufsatzes wie die Einführung in unsere Litteratur und Sprache anzuvertrauen?

Gewiss ist es nöthig: Die Pflege des Aufsatzes macht mit einer Reihe logischer Kategorien und Gesetze bekannt, die zuletzt in einem Abschlusskursus gruppirt und zusammengefasst werden; diesem Schlusskursus geht ein anderer in einer zweiten philosophischen Disciplin parallel, ein Kursus in der Poetik, der in analoger Weise am Ende der litterarischen Arbeit der Schule steht. Logische termini bieten auch hier sich dar; beide Cursumen ruhen auf Aristoteles; soll man die Logik einem Lehrer A, die Poetik einem Lehrer B übertragen?

Als bestes, wirksamstes Mittel, die häusliche Lectüre deutscher Dichtwerke zu dirigiren und zu controliren, trat uns der deutsche Aufsatz entgegen. Ist es natürlich, die litterarische ästhetische Einführung in die Dichtwerke eines Lehrers

A, die Controle des privaten Litteraturbetriebs einem Lehrer B anheimzugeben?

Im 9. Capitel stellte es sich als wünschenswerth heraus, die Arbeit am deutschen Aufsatz mit dem griechischen Unterricht in Verbindung zu setzen; ist es natürlich, diese Verbindung mit der griechischen Lectüre zwar zu wünschen, die noch näher liegende mit der deutschen aber zu lösen, obwohl der deutsche Aufsatz nur an wohl geschriebenen deutschen Werken sich stilistisch vervollkommen kann?

Die Sache ist klar. Und es folgt aus ihr etwas.

Für den deutschen Unterricht in den oberen Classen genügt es nicht, dass der Lehrer entweder philosophisch oder litterarisch und germanistisch gebildet sei. Soll der Unterricht nicht um Stücke seines Inhalts, die ihm die Natur der Sache zuweist, verkürzt werden, so muss der künftige Vertreter dieses Fachs sich auf beiden Feldern tüchtig erweisen.

Er muss die philosophischen Studien gemacht haben, auf die Capitel 9 hinwies. Er muss ausserdem in der deutschen Litteratur bewandert sein: mit den Haupterscheinungen durch verständnisvolle, eindringende Lectüre bekannt geworden sein; er muss so viel germanistische und sprachvergleichende Einsichten besitzen, dass es ihm möglich ist, den oben postulirten grammatischen Unterricht in zweckentsprechender Weise zu handhaben. —

Und wie viel Stunden erfordert dieser Unterricht? Bis Obertertia nicht mehr als zwei. In diesen muss es möglich sein, die stilistische Ausbildung zu erreichen, die in Capitel 9 beschrieben ist, wie die grammatischen Pensa durchzunehmen, die in Capitel 12 bezeichnet sind, wie die Gedichte zu erläutern und einzuprägen (vgl. S. 114 ff.), die im 13. Capitel aufgezählt sind: werden es zu viel, so wähle man aus dem Schönen das Schönste. Es ist oben angedeutet, wie die litterarische und grammatische Aufgabe Hand in Hand gehen muss; auch die stilistischen Bemühungen werden sich mit den Gedichten in Zusammenhang halten lassen. Durch möglichste Zusammenschliessung der verschiedenen Seiten des

Unterrichts muss es ermöglicht werden, dass die bisherige Stundenzahl nicht überschritten zu werden braucht.

In den obern Classen aber wächst die Wichtigkeit und der Umfang des Abzuhandelnden in solchem Maasse, dass man die Unterrichtsstunden nahezu wird verdoppeln müssen.

Wie das zu machen?

Ich denke der Beantwortung dieser Frage ist durch die ersten Capitel hinlänglich vorgearbeitet; vgl. vorzüglich Cap. 3.

Die Mittel sind folgende: 1) Beschränkung der griechischen und römischen Lectüre auf die Schriftsteller, die wirklich noch heute kanonisches Ansehen geniessen, oder die bedeutendsten historischen Quellen sind, aus denen der antike Geist erkennbar wird; 2) ernstliche Bemühung, die Lectüre in den Schulstunden so einzurichten, dass der Schüler allmählich wirklich in den Stand gesetzt wird, mit Hilfe tüchtiger Schulausgaben sich selbst weiter zu helfen; der Lehrer soll zuletzt bloss anleiten und revidiren; 3) Ausnutzung der im lateinischen und deutschen Aufsatz liegenden Zuchtmittel sowohl für die Direction wie Controlirung des Privatfleisses; 4) die Grammatik ist durchaus der Lectüre dienstbar zu machen; 5) nur in einer Sprache, wir schlugen dazu die lateinische vor, (auf Realschulen ist es die französische) soll man danach streben, die Schüler zu selbständigem Gebrauch zu führen; 6) das Extemporaleschreiben ist einzuschränken; es darf nur im Lat. (resp. Franz.) dazu geübt werden, um allmählich zum selbständigen Gebrauch dieser Sprache zu führen, in den übrigen Sprachen nur, um die für eine correcte und accurate Lectüre unumgänglichsten grammatischen Regeln festzumachen; 7) der lateinische Aufsatz soll nicht eine logisch-rhetorische, sondern nur eine stilistische Uebung sein; von ciceronianischem Purismus und ciceronianischer Elegancia und Copia muss man absehen; er muss in Prima die lateinischen Exercitien und Extemporalien ersetzen.

Durch Anwendung dieser Einschränkungen glaube ich erreicht man zweierlei, was dringend zu wünschen ist: 1) es wird Platz für andere Unterweisungen, nach denen die Zeit das berechtigteste Bedürfniss hat; 2) die Zahl der Schulstunden kann in den oberen Classen so weit herabgemindert wer-

den, dass der Schüler für die Entwicklung selbständigen privaten Studiums, für welches der Schulunterricht nur die Weise des Verfahrens vormacht und die fortwährend zu berücksichtigenden Gesichtspunkte anweist, eine hinlängliche Zahl von Stunden frei erhält. Was so gelesen und geschrieben wird, muss in der Classe controlirt und corrigirt werden¹⁾.

Modicum tempus est, quo in totum diem opus ordinetur.

Ohne den Entschluss, in der angedeuteten Richtung Ernst zu machen, wird die Kluft zwischen Schule einerseits und Leben und Universität andererseits eine unüberbrückte bleiben; es wird die Klage der Eltern, dass die Schüler der obern Classen mit häuslichen Arbeiten überbürdet werden, dass die Zeit dafür nicht ausreicht, nicht aufhören; es wird der Gesundheitszustand der auf unsern höheren Schulen gebildeten jungen Leute immer schlechter werden (schon jetzt geben statistische Tabellen über die körperliche Qualification zum einjährigen Militärdienst zu erschreckenden Schlüssen Veranlassung); es wird den vernünftigen Erwartungen von dem, was eine deutsche höhere Schule zu leisten hat, nicht entsprochen.

Der deutsche Unterricht der obern Classen muss jedenfalls an Breite und Achtung zunehmen.

Es ist nöthig, in besonderen Stunden die deutsche Sprache des Schülers für mündlichen und schriftlichen Ausdruck weiter auszubilden; es ist nöthig, in ihm die Fähigkeit zu entwickeln, einen aus Leben, Unterricht und Lectüre ihm zugeführten Stoff sachgemäss, klar und übersichtlich darzulegen; er muss daneben in die Meisterwerke unserer Litteratur und in das Leben unserer Sprache eingeführt werden.

Sind nun für diese beiden Zwecke die angegebenen Mittel die allein förderlichen: für den stilistisch-rhetorischen Zweck 1) die Ausnützung eines mit Rücksicht hierauf angelegten deutschen Lesebuchs mit Zubihlfenahme einiger instructiven Entlehnungen aus dem Bereich der von den Alten in wundersamer Feinheit herausgearbeiteten Technik; 2) die Anfertigung von deutschen Uebungsaufsätzen;

¹⁾ Vgl. Capitel 3 und Zeitschr. f. G. 1870. 239 fg.

für den grammatisch-litterarischen Zweck die Einübung der Elemente der mhd. Grammatik und die Erklärung und Aneignung einer Auswahl deutscher Litteraturwerke; muss diese Auswahl in den obern Classen so viel umfassen, als angegeben ist; sind zur Erklärung die geforderten litterarhistorischen Auseinandersetzungen in Form von litterarischen Bildern und die angedeuteten ästhetischen Erörterungen nöthig; soll der rhetorisch-logische und der litterarisch-ästhetische Unterricht schliesslich in die Behandlung der aristotelischen Elemente auslaufen: so wird man, so verdrüsslich es ist, die Stundenzahl, wie gesagt, in den obern Classen, wo die Bedeutung, so wie der Umfang und die Schwierigkeit der rhetorischen und litterarischen Arbeit so ungemein wächst, nahezu verdoppeln müssen: *ἢ κακῆνα λυτέον ἢ τάδε ἀνάγκη συμβαίνειν.*

In Untersecunda kann man wohl noch mit 3 Stunden auskommen; das Hinzutreten eines zusammenhängenden litterarhistorischen Elementarunterrichts erfordert in Obersecunda 4 Stunden; dazu muss in Oberprima, falls man eine Zusammenfassung der logisch-rhetorischen und der ästhetischen Elemente für wünschenswerth hält, eine 5. treten.

Es ist freilich wenig Hoffnung, dass die jetzigen Schulverwaltungen auf solche Vorschläge eingehen werden. In Preussen hat man jedenfalls augenblicklich immer noch mit Aufsuchung frömmelnder Schuldirectoren und Niederhaltung aller derjenigen Kräfte, die sich nicht jedem Versuch, eigenen Verstand zu gebrauchen, unbedingt entschlagen, so vollauf zu thun, dass es leere Ideologie wäre, an eine Reorganisation des Schulunterrichts zu denken, die den geistigen und nationalen Bedürfnissen der Gegenwart irgendwie gerecht würde.

Wir müssen uns bescheiden und uns trösten mit einem Worte von Jacob Grimm¹⁾: Die Zeit ist zwar uneingetreten, in welcher die classischen Sprachen auf der Schule da weichen müssen, wo die einheimische vorrückt;

¹⁾ In der mehrfach citirten Rede vom Jahre 1849: Ueber Schule, Universität und Akademie.

einzelne Vorboten kündigen diesen Rückzug gleich wohl an. Entscheiden wird ihn erst, dass es unserm Volke künftig gelinge, eins und mächtig zu werden. Dann, glaube ich, wird der Augenblick herannahen, dass auch die deutsche Sprache mit vollem Segel in alle unsere Bildungsanstalten bleibend einziehen darf.

Achtzehntes Capitel.

Die Stoffe für das Lesebuch (vgl. S. 152 ff.) und den Aufsatz. Entlastungsversuche.

Ein Lehrer des Deutschen in Quinta äusserte eines Tages zu mir, dass Gegenstand des deutschen Unterrichts dieser Classe die antike Heroengeschichte sein müsse; sie sei als Vorbereitung für die in Quarta eintretende biographische Behandlung der antiken Geschichte selbst geradezu unumgänglich (ebenso O. Willmann: Die Odyssee im erziehenden Unterrichte, Leipzig 1868 S. 3 ff.); und dann komme man, wenn man daneben noch Gedichtchen erklären und lernen lassen, die Lehren von der Interpunction eintüben und Aufsätze machen lassen solle, mit 2 Stunden nimmer aus.

Das glaube ich dann freilich auch. Aber erstens: Wozu „Aufsätze“ in Quinta? (S. 193 f.) Und zweitens: was geht die antike Heroologie, so nützlich sie an sich, so nützlich sie auch für diese Classe als Einleitung für den Geschichtsbetrieb in Quarta sein mag — ich gebe das ausdrücklich zu — was geht sie aber den deutschen Unterricht an? Sind dergleichen Vorbereitungsstunden wirklich unumgänglich nöthig, so müssen sie beschafft werden, aber nicht auch noch a conto des deutschen Unterrichts.

Von hier aus liegt es ganz nahe und ist es zugleich, um den Weg für das weitere zu ebnet, erforderlich, von einem

eigenthümlichen deutschen Lesebuch für Quarta zu sprechen, den „Geschichten aus Livius“ von P. Goldschmidt, Leipzig 1871. H. Wilmanns hat in d. Z. f. G. 1871, S. 246 die Erinnerung wieder wachgerufen an den von Hiecke in der Vorrede zu seinem Ersten Lesebuche (vgl. S. 94 A.) entwickelten Plan deutscher Jugendlectüre: In tiefem Widerwillen gegen die grossentheils albernen oder „altbärtigen“ und dürren Geschichten und Betrachtungen der gewöhnlichen Kinderschriften verlangte der sinnige, von poetischem Hauch angewehte Mann die Hinleitung und Einführung der Jugend in diejenigen Werke, welche die ewig giltigen, classischen Besitzthümer des allgemeinen Menschenthums und der eigenen Nationalität sind; sie würden tüchtige, volle und kernige Menschen bilden, nicht die mühsam und plump ausgeklügelten und verknöcherten Augenblicksgeburten moralisirender und aufklärender Pedanten und Utilitarier. Von dem damals Vorhandenen genügten ihm nur: 1) „das vortreffliche Buch von Kohlrausch: Die Geschichten und Lehren der heiligen Schrift“ und 2) „der sinnvolle Auszug aus Herodot von Lange“. Diesen beiden Schriften und dem, was inzwischen von Verwandtem die Zeit geboren hat, stellen sich nun die aus dem Verlag für erziehenden Unterricht hervorgegangenen Bücher von O. Willmann (Lesebuch aus Homer, Leipzig 1869) und P. Goldschmidt an die Seite. Wer wollte den pädagogischen Werth solcher Bücher verkennen? Aber es sind keine Lesebücher für die deutschen Stunden; sie gehören in die Fachstunden, deren Stoff sie behandeln, oder in die Schülerbibliothek. Und den correcten Vorstellungen von dem Wesen des deutschen Unterrichts und der Beschaffenheit eines deutschen Lesebuchs droht durch sie Gefahr: sie können leicht den oben zurückgewiesenen Gedanken erwecken, als müssten diese Sachen, Homers Odyssee und Livius' römische Geschichte, in den deutschen Unterricht hineingetragen und die Stundenzahl deshalb auch im Untergymnasium vermehrt werden.

Nach P. Goldschmidt wenigstens „liegt es dem deutschen und geschichtlichen Unterricht ob, den Schülern die Bekanntschaft mit dem griechischen und römischen Alterthum

zu vermitteln“: „es soll deshalb versucht werden, den Schtler der untern Classen deutsche Bearbeitungen ausgewählter Abschnitte aus Homer, Herodot und Livius in die Hand zu geben und — zum Mittelpunkte des deutschen und geschichtlichen Unterrichts zu machen (S. V).

Wir meinen auch, dass das deutsche Lesebuch für Quarta sich dem Stoffe nach vorzüglich an die antike Geschichte halten müsse; wir könnten für Quinta dasselbe in Beziehung auf die antiken, vorzüglich homerischen Sagen zugeben; aber aus ganz andern Gründen und in anderer Umgrenzung und Ausführung. Wir suchen hier wie sonst mustergiltige Lesestücke zur „Ausbildung des Stils“, also für einen formalen Zweck. Da aber alle Form nur an einem Stoff erscheinen kann, so nehmen wir für diese Lesestücke die Stoffe in Anspruch, die auch sonst in Quinta und Quarta abgehandelt werden: griech. und röm. Geschichte, die 1) den historischen, 2) den lateinischen Stunden zur Betrachtung unterliegen oder unterliegen sollten. Das thun wir, weil wir mit aller Energie dem Unsinn steuern wollen, dass dem deutschen Lehrer zugemuthet wird, bald über Schnee und Stahlfederfabrication, bald über Mithridates und den Heringsfang zu reden. Wir fordern, dass der Benutzer des deutschen Lesebuchs in Quarta zugleich Latein und Geschichte in der Classe lehre, damit es ihm ohne einem andern ins Gehege zu kommen, möglich werde, in den deutschen Lesestunden an Aufsätzen, deren Inhalt aus den beiden andern Disciplinen schon bekannt geworden ist oder sofort bekannt werden kann, die formalen Uebungen anzustellen, die im 9. Capitel beschrieben sind. Dazu ist an erster Stelle erforderlich, dass diese Aufsätze in stilistischer Beziehung als Musteraufsätze gelten können. Vgl. S. 152 ff. 196.

Und das „deutsche Lesebuch“ von P. Goldschmidt? Von den 58 Capiteln, in denen die „römische Geschichte“ von der Ankunft des Aeneas bis zur Zerstörung Carthagos erzählt wird, sind 12 dem Polybius, Plutarch, Appian und Dionys von Halikarnass, 46 dem Livius entnommen: im ganzen aber ist der Verf. bemüht gewesen, den einheitlichen Charakter livianischer Darstellung zu wahren, „und hat deshalb

der Versuchung widerstanden, einzelne Abschnitte, die von andern Schriftstellern schöner erzählt werden, diesen zu entnehmen.“ Kann der Lehrer, der meinen Principien huldigt, danach das Lesebuch für den deutschen Unterrichtgebrauch? Was hat er für ein Interesse an dem weisen König Numa und den Volkstribunen Gnaeus Genucius und Volero Publilius? Auch die für litterargeschichtliche Zwecke ganz nützliche Bemühung, den livianischen Stil rein zu erhalten, ist dem deutschen Unterricht ganz fremd: jede „schöner“ vorgetragene Darstellung wäre dem deutschen Lesebuch erwünschter gewesen, als die rein gehaltene livianische. Das von mir postulierte deutsche Lesebuch kennt zunächst weder stoffliche noch litterarische Rücksichten: — ihm sind alte und neue Autoren gleich recht: und wenn es von vornherein besondere Stoffe vorzieht, so liegt der Grund nur in gewissen aus der Organisation und dem Unterrichtsplan unserer Schulen erfließenden Zweckmässigkeiten, die leider in den Lesebüchern bisher so wenig beachtet wurden, dass Sachen, deren Behandlung sonst gar nicht für Aufgabe des Gymnasiums gilt, für das deutsche Lesebuch gerade recht geeignet erschienen, als ob dessen Beruf und Beruf des an ihm arbeitenden Lehrers wäre, etwaige Ausfälle mit weitem Mantel zu decken. Nagel in Schmid's Encycl. I 839: Man hat Lesebücher geschaffen, durch welche im deutschen Sprachunterrichte zugleich Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Physik, selbst Landwirthschaft gelehrt werden sollte, so dass der Schüler am Schluss einer Lection kaum wusste, ob er in derselben Deutsch, Geographie oder den Bau der Zuckerrübe gelernt habe.

Man konnte sich nicht dazu entschliessen, das Lesebuch der höhern Lehranstalten scharf und fest von dem der Volksschulen zu scheiden: dort hat der Lehrer des Deutschen und die deutsche Lesestunde und folgeweise das Lesebuch encyclopädische Gesichtspunkte zu verfolgen¹⁾; an der

¹⁾ Richtig heisst es daher in dem Vorwort zu dem 1. Theile des Lesebuchs von F. Kern und A. Lübber S. V: Bei einem Lesebuche für Volksschulen muss gefordert werden, dass es zugleich eine Encyclopädie des für den Schüler Wissenswerthen enthalte.

Volksschule ist die Arbeitstheilung gering; vorherrscht das Classensystem. Auf den höhern Lehranstalten, die bei Verfügung über längere Zeit und besseres Material auf sauberere und gründlichere Herausarbeitung des Zieles aller Schulen, der Bildung, ausgehen können, tritt natürlicherweise sorgfältigere Gliederung, detaillirtere Arbeitstheilung ein; je höher hinauf immer mehr Vorherrschen des Fachsystems. Auch der deutsche Unterricht hat seine besondere Aufgabe; nicht kann es ihm zufallen, alles Wissenswerthe zu vereinigen, so ganz allgemein das in andern Disciplinen Vortragene zu vertiefen und zu ergänzen, den „Gedankenkreis zu erweitern“; sondern er hat seine zwei eigenthümlichen Aufgaben: 1) Sprech- und Schreibegewandtheit zu entwickeln, 2) in die Nationallitteratur einzuführen. Ob es gut ist diese beiden Aufgaben auch in Wirklichkeit so gesondert zu halten, dass man sie verschiedenen Lehrern, verschiedenen Stundencomplexen zuertheilt, ist eine hier nicht zu erörternde Frage; es genügt für den vorliegenden Zweck, wenn man sich die beiden Sachen von allem Fremdartigen lostrennt und sie ausserdem unter sich fortwährend begrifflich gesondert hält und bei Zubereitung aller Unterrichtsmittel für das Deutsche, also auch bei Composition eines Lesebuchs sich immer ganz genau und klar vorstellt, welchem dieser beiden Zwecke man dienen will.

Man kann ein litterarisches deutsches Lesebuch zusammenstellen. Wie soll es beschaffen sein? Es wird diejenigen Sachen aus dem Gebiet unserer schönen Litteratur enthalten müssen, welche zu kennen, zu verstehen und theilweise im Gedächtniss zu behalten für höhere allgemeine Bildung schlechterdings unerlässlich ist¹⁾; nicht alle, denn vieles, z. B. die Goetheschen und Schillerschen Gedichte, alle für

¹⁾ Heiland in der Schmidtschen E. I, 914: Es sollte ein Schatz von Gedichten zusammengestellt werden, der für die verschiedenen Bildungstufen ausreichend ein eisernes Inventarium darstellte, welches durch Ueberlieferung von Geschlecht zu Geschlecht zu einem gemeinsamen Bildungsgut der Nation würde. Fr. Rieck Päd. Briefe S. 228 ff.: Das Gymnasium bedarf einen Canon der deutschen Lectüre.

die Schullektüre werthvollen Dramen sind so schon in allen Händen oder auf das leichteste zu beschaffen. Die principielle und durchschlagende Frage für den Sammler ist: mit welchen litterarischen Erscheinungen, die nicht in den allgemein zugänglichen Werken von Lessing, Goethe und Schiller enthalten sind, muss der zur höheren Bildung aufstrebende Schüler unter allen Umständen bekannt und vertraut werden? Gewissenhafte Beschränkung auf das wirklich „Classische“, allgemein Giltige muss ihn bei der Aufstellung dieses Canons leiten. Die Sammlung soll besonders die Stücke enthalten, die sich zum Auswendigbehalten eignen; überhaupt aber nur „Vorzügliches“. „Wer aber soll darüber entscheiden, was vorzüglich ist und was nicht? Es entscheidet darüber die dauernde Anerkennung der Besten im Volk. Die Schule hat lediglich die Aufgabe, das, was die bleibende Anerkennung der Erwachsenen als vortrefflich gestempelt hat, den nachkommenden Geschlechtern zu überliefern. Deshalb ist dem Neuesten der Zugang in die Schule nicht zu gestatten. Ist der Geschmack des Schülers durch das Bewährte gebildet, so wird er dann auch unter dem Neuesten dem Besseren den Vorzug geben“¹⁾.

Ich habe in Cap. 13 fg. versucht, einen solchen Canon zusammenzustellen. Wichtig ist die Unterscheidung dessen, was für das Untergymnasium und dessen, was für das Obergymnasium taugt; sonst stimme ich mit Rud. v. Raumer (a. a. O.) überein: die Art der Anordnung ist viel weniger wichtig als „die richtige Auswahl“. Auf jeder einzelnen Schule muss natürlich eine geordnete und classenmäßige Pensenvertheilung stattfinden.

Man kann weder sagen, dass die Lesebücher an einen solchen Canon sich halten, noch die aus Programmen, oder sonstigen Confessionen ersichtlichen Schulpensen. (S. aber S. 248 A.)

Bekannt sind die Gedichtsammlung von Echtermeyer-Hiecke (vgl. S. 94 A.) und das Lesebuch von Colshorn und Gödeke. Einige statistische Beobachtungen sind belehrend. Unter 50 auf einander folgenden Gedichten findet man bei

¹⁾ Nach Rud. v. Raumer in der Gesch. d. P. seines Vaters III, 2 S. 140f. Vgl. o. S. 120 ff.

Echtermeyer Uhland zweimal vertreten, aber auch W. Junkmann zweimal, Goethe dreimal, Geibel fünfmal, Schiller dreimal, aber auch Scherenberg und Herwegh jeden dreimal u. s. w. Das alphabetische Register nennt unter K: Alex. Kaufmann, G. Keller, J. Kerner, F. Kind, G. Kinkel, Ew. Kleist, H. v. Kleist, F. G. Klopstock, A. Knapp, Th. Körner, A. Kopisch, L. Kosegarten, Fr. A. Krummacher, Elis. Kulmann. Welches Princip mag die Auswahl geleitet haben?

Bei Colshorn und Gödeke waltet bekanntlich der Gesichtspunkt, dass Prosa und Poesie, durch einander gemischt, sich gegenseitig „durchdringen, heben und erhellen möchten“. Auf 89 Seiten, die also zur Hälfte etwa für Poesie in Anspruch zu nehmen wären, sind mir als entbehrlich erschienen Fabeln von Hey, Gedichte von Spitta, Reinik, Sturm, Löwenstein, Gentzel, J. F. v. Meyer, Colshorn, Oelckers, Fröhlich, Gruppe.

Ein Stettiner Programm vom Jahre 1871, das 10 Tertiasemester berücksichtigt, zeigt die Verwerthung von 15 Gedichten für Aufsätze; bedacht sind Uhland einmal, Goethe fünfmal, Schiller viermal, Bürger, Heine, Chamisso, Rückert, Platen jeder einmal. Welchen Schluss soll man auf das Princip machen, dem in der Tertia bei Auswahl der Gedichte gefolgt wird? Das Princip scheint individuelle Neigung zu sein, der auch sonst in den Aufsatzthemen, die der Verf. anführt, redlich nachgegangen wird. 1871 erschien zu Paderborn ein Buch von Linnig: der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel für mittlere und obere Classen. Prüft man auch dieses Buch auf die Frage, was aus der deutschen Litteratur und nach welchem Plan, in welcher Anordnung der Verf. eigentlich auf die Schule legt, so muss man gestehen, dass auch hier nur Zufall und Laune walteten. Uhland ist nur einmal vertreten; während auch auf ganz untergeordnete Dichter wie Pfarrius und A. E. Fröhlich, zu denen die Schule wirklich keine Zeit hat, eingegangen wird. Von mittelalterlicher Litteratur merkt man nur in einem Thema eine Spur (Ueber Brynhildens Ende). Von Schillerschen Dramen sind nur Tell und Wallenstein, von Goetheschen nur Iphigenie berücksichtigt, Shakespeare gar nicht.

Da drängen sich einige Stossseufzer auf die Lippen, in die jeder, der die Praxis und die Ansichten der grossen Masse unserer Lehrer kennt, von Herzen einstimmen wird: Vieles Schlimme bedrückt den deutschen Unterricht, das Allerschlimmste ist die Planlosigkeit und Willkür, die Manche sogar für eine so wesentliche und nothwendige Eigenschaft desselben halten, dass sie offen erklären, mit ihr stehe und falle ihre Lust und Liebe an dem Gegenstand selbst. Vieler Arbeiten bedarf der deutsche Unterricht; einige sind nöthiger als andere; man fasst die Sache insgemein am falschen Ende an. Nöthiger als Aufsatzbücher, die trotz besserer Intentionen ihrer Verfasser meist doch nur für Lehrer oder Schüler Eselsbrücken sind, ist die Sammlung eines Canons von Gedichten, der zwar Sachen von Pfarrius und A. E. Fröhlich nicht enthält, aber dafür das Edle, Grosse, allgemein Giltige möglichst rein und unvermischt umfasst. Diese Gedichte müssen den Grundstock des litterarischen Lesebuchs ausmachen; aus praktischen Gründen muss es im Untergymnasium vielleicht auch diejenigen Gedichte enthalten, die im Ganzen in der Büchersammlung der Schüler oder Eltern vorausgesetzt werden können: Schüler dieser Stufe vergeifen und irren sich gern, wenn sie nicht an ein Buch gebunden sind.

Der litterarische Sammler hat aber noch eine zweite Aufgabe zu lösen; er hat sich zu fragen: was gehört zum richtigen und gebildeten Verständniss der an sich werthvollen Sachen? Was gehört dazu, um diese Werke in die richtige litterarhistorische Beleuchtung zu rücken, so weit die Schule sie geben kann und soll. Da kann vieles, was zwar an sich nicht gerade Berücksichtigung verdiente, wegen seiner erläuternden Beziehung zum ewig Giltigen unter Umständen gerade so nothwendig werden, wie das Classische selbst. Natürlich ist auch hier weiseste Beschränkung auf das Unumgängliche gerathen. Eine vernünftige Auswahl kann hier nur der treffen, welcher den ganzen Litteraturbetrieb am Gymnasium völlig überschaute und beherrscht, und welcher bei jedem einzelnen entschlossen ist, sich nur dem Zwang objectiver Gründe, nicht zufäl-

liger Neigungen zu fügen. Er soll an jedem Punkte sich bewusst sein, weshalb er glaubt, dass das Stück, welches er seiner Sammlung einfügt, im regelmässigen und wohlgeordneten Litteraturunterricht zu instructiver Verwerthung kommen muss; und er soll nicht auf vage Möglichkeiten hin sammeln oder der blossen Vollständigkeit wegen etwas aufnehmen. Ehe man an dieses Geschäft denken kann, muss man sich daher einen alle Classen umfassenden detaillirten Unterrichtsplan aufstellen, etwa so wie ich ihn in Capitel 14 und 15 bis nach Prima hinein geführt habe.

Dreierlei, meine ich, müsste das litterarische Lesebuch ausser dem an sich Werthvollen, dem Vorzüglichen, dem Classischen, dreierlei Dinge, die relativen Werth haben, müsste es enthalten: 1) eine „kleine Sammlung ganz kurzer und wirklich begehrtter Anmerkungen über einzelne sachliche Schwierigkeiten“ (R. v. Raumer a. a. O. S. 139f.), einen kleinen Handcommentar zum Canon.

Beispiel: Unser Canon nahm die herrliche Uhlandsche Ballade: Bertran de Born auf. Sachen, die aus dem Gedichte selbst klar werden können, müsste man es auch dreimal und öfter lesen, wird der Commentar nicht enthalten; man könnte nur sagen, dass der Träge über solche Schwierigkeiten Aufschluss „begehren“ würde; der Sammler nimmt darauf keine Rücksicht. Von aufdringlichen Erklärungen bieten die Schulausgaben der antiken Schriftsteller schon genug Material. — Aber auch dem aufmerksamen, nachdenklichen Leser bleiben noch Dunkelheiten, sachliche Anstösse, über die er sich gern hinweggebracht sähe: Wer war Bertran de Born? — Das Gedicht sagt: ein stolzer Burgherr von „Autafort“, der mit Schwert und Liedern Auf- ruhr von Ort zu Ort trug, der selbst die Königskinder gegen ihren Vater aufwiegelte. Wer war der König? wie heissen seine Kinder? etwa — Perigord und Ventadorn? — oder sind das Oerter? Wer war der Herzog (Str. 4), dessen Braut, der Tochter des Königs, ein Bote die Sehnsuchtslaute des Ritters vorsang? Was ist Montfort? Wie ist es zu erklären, dass der vor seinem Thore fallende beste Sohn des Königs dem Vater „über Meer, Gebirg und Thal“ die Hand reichen

möchte; wo war der Vater? — Es ist wahr, auch ohne die hier nöthigen Erklärungen wird das Erzählte bei sinnvollem Vorlesen, ja selbst bei einsamer Lectüre den Eindruck eines die Seele bewegenden Vorgangs zurücklassen; der Schtüler wird von dem Geiste des Sängers in sich einen Hauch verspürt haben. Aber es bleibt mehr als fraglich, ob „gegen diesen Eindruck gehalten“ jene Dunkelheiten, über die er sich keine klare Rechenschaft geben kann, „völlig untergeordnet“ sind, wie R. v. Raumer a. a. O. meint. Nein, je mehr er empfindet, je mehr er „nach vollendeter Vorlesung still und schweigend nach Hause geht, erfüllt von grossen Gestalten und mächtigen Geschicken,“ um so mehr wird er wünschen: „weg die Fesseln“, die noch das ganze volle Verständniss hemmen!¹⁾

Die Behandlung des Gedichts seitens des Lehrers wird sich darauf zu richten haben, alles, was aufmerksame Vertiefung in den Wortlaut von Erklärung des Dunkeln, von Belebung und Erleuchtung des Schattenhaften bieten kann, in geschmackvoller Beschränkung auf das Nöthige hervorzulocken. Aber er wird die oben angedeuteten factischen Voraussetzungen des Gedichts, er wird die bezüglichen historischen Thatsachen, die ohne Schädigung des künstlerischen Eindrucks sich nicht alle durch Andeutungen naherticken liessen, zur Herausarbeitung des lebendigen, sinngemässen und klaren Erfassens des einzelnen auch dazu thun müssen. Für die häusliche Lectüre sollen sie im Lesebuch stehen. S. 152 f.

Zweitens wird der Sammler auf die bekannt gewordenen Quellen der Gedichte des Canons achten, auf das Rohmaterial, welches die dichterische Phantasie gestaltet hat. Vgl. S. 306 ff. Vorzüglich wird dieser Blick auf die thatsächlichen Anregungen des Dichters im Drama interessant und belehrend. Ein Beispiel sowohl für die Weise des Verfahrens, welches der Sammler des litterarischen Lesebuchs einhalten muss, wie für den Nutzen, den er sich versprechen darf, kann der Abschnitt aus Delius' Einleitung zu Shakespeares Julius Cäsar sein, in welchem er auf Grund der Thatsache, dass Shakespeare die plutarchischen

¹⁾ Vgl. S. 121 ff. 247A.

Biographien des Cäsar, des Brutus und des Antonius in der englischen Uebersetzung des Sir Thomas North benutzte, „einige den einzelnen Acten und Scenen entsprechende Stellen des Plutarchischen Buches“ mittheilt, damit man sieht, dass sich der Dichter, „soweit es mit der dramatischen Gestaltung des Stoffes vereinbar war“, ganz genau an den Inhalt, theilweise an das Wort seines Autors hielt.

Drittens spürt der Zusammensteller eines litterarischen Lesebuches den Sachen nach, welche vorzüglich werthvoll sind zu lichtvollem, unterrichtendem Betrieb der Litteraturgeschichte, wenn man Litteraturgeschichte noch nennen will, was wir angaben, was nur danach strebt die Dichtwerke des Canons in die richtige historische Beleuchtung zu rücken. Die Auswahl des hier zu Behandelnden wird so zu sagen ex eventu bestimmt; es wird, wenn Geschichte, eine rücksichtslos pragmatische, die eine gewisse Aehnlichkeit bekommt mit dem, was Schiller sich unter „Universalgeschichte“ dachte. Man erinnert sich der Sätze von Schiller: „Das Verhältniss eines historischen Datums zu der heutigen Weltverfassung ist es, worauf gesehen werden muss, um Materialien für die Weltgeschichte zu sammeln; der Universalhistoriker rückt von der neuesten Weltlage aufwärts u. s. w.“ — Von denjenigen Gedichten aus, welche der Canon als die edelsten und besten bezeichnet, steigt der Litterarhistoriker der Schule „aufwärts“ und sucht die historischen Daten zu sammeln, welche für eine schulmässige historische Erklärung und Ableitung des heute als classisches Gemeingut der Nation Geltenden von wesentlicher Bedeutung sind. Eine solche Litteraturgeschichte soll erst noch geschrieben werden. Aber den Plan zu einer solchen muss der im Kopfe haben, welcher darauf ausgeht, diejenigen Sachen zusammenzustellen, auf deren Lectüre der litterar-historische Betrieb nothwendigerweise gerathen müsste. Vgl. Cap. 14 fg. Hierhin würden gehören Mittheilungen aus Luthers, Sachsens, Opitzens, Gottscheds Schriften; aber auch das Meiste von Klopstock, Wieland, Herder hat nur litterarhistorischen Werth; und andererseits gehören hierher auch Abschnitte aus den Briefen Göthes und Schillers an ihre Freunde, vorzüglich an Körner, W. v. Humboldt und F. A. Wolf.

Es werden selbst bei äusserster und gewissenhaftester Beschränkung auf das Allerunentbehrlichste zwei stattliche Bände werden, durch die sich dieses „litterarischdeutsche Lesebuch“ darstellt: der erste berücksichtigt die Erfordernisse der Schule bis Obertertia; das Hauptgewicht fällt auf die Ballade; der zweite die Oberclassen; der Schwerpunkt liegt im Epos und Drama. Man wird nicht sagen können, dass es das hier Verlangte schon gäbe, schon gesichtet, schon gesammelt gäbe. Die vorhandenen Sammlungen enthalten entweder nur Gedichte und darunter unsäglich viel Spreu; oder sie geben nur Belege und Füllstücke für eine systematische Litteraturgeschichte; die eigenthümliche Umgrenzung, die ein wirklich pädagogischer Betrieb der Nationallitteratur verlangt, ist überall um des „wissenschaftlichen“ Zweckes der Vollständigkeit willen überschritten; Mittheilungen aus den grossen Briefsammlungen sind äusserst spärlich, ja armselig; die sachlichen Erläuterungen und die Hinweise auf die Quellen findet man wohl in gesonderten Ausgaben der Dramen, — aber die Dramen hat der Schüler selbst und Erläuterungen, die ad hoc angestellt werden, laufen leicht Gefahr aufdringlich zu werden, — man findet sie, was die Balladen anbetrifft, in mancherlei Erklärungsschriften, namentlich bei Viehoff und Götzinger: aber auch hier wieder unter welchem Wust, breitgetreter, entbehrlicher, unbegehrter Philologenweisheit!')

1) Es ist nicht bloss Schelmerei, wenn der sammelleifrige „Erläuterer“ der „Deutschen Dichter“ in der Vorrede (X) sagt: „Ich gestehe, es sollte mir schmeicheln, wenn man mir zugäbe, dass man auch bei andern Schriftstellern, als bei griech. und lat., Gelehrsamkeit anbringen — dass man hierbei ebenfalls Citate und Belege, Noten und Commentationes, Argumente und Kritik, Grammatikalien und Realien, ja sogar Varianten beibringen könne“. — Dergleichen absichtlich an den Mann gebrachte Gelehrsamkeit schenken wir ihm wie den Herausgebern gewisser Schulhomere; wir lieben überhaupt die Manier der Erklärer nicht, die ihre Noten schreiben, nicht damit man daraus lerne, sondern damit man wisse, dass der Verfasser etwas gewusst habe. Aber wir sind mit dem „Erläuterer“ völlig einverstanden, wenn er bei den Balladen die Angabe der „Quellen, aus welchen der Dichter schöpfte“, für „das Verdienstlichste im ganzen Buche“ hält: und hier möchte das litterarische Lesebuch vieles auf den Canon Bezügliche benutzen können.

Vieles Schöne werden die beiden Bände enthalten. Sie werden vieles enthalten, dessen Lectüre und Aneignung auch einen Beitrag liefert für die Ausbildung der Rede des Schülers; aber das ist nicht der leitende Gedanke des Sammlers; geschmackvolle Austübung des Redegeschicks erzeugen diese Stücke, so zu sagen, per accidens; und manche von den der Erläuterung dienenden Sachen, wie z. B. das Belegstück zum Grafen von Habsburg oder zum Wilhelm Tell aus Egidius Tschudis *Chronicon helveticum*¹⁾ sind vielleicht ganz ohne Werth für diesen Zweck. Sinnige, auf allseitigem Verständniss ruhende Aneignung des Besten, des allgemein Geachteten und Bewährten aus den unendlichen Schätzen unserer Poesie ist die einzige Rücksicht, der einzige Gesichtspunkt, der unsere Bücher beherrscht: sie geben das Gute selbst und dasjenige, was neben der Schullitteraturgeschichte gesehen und gelesen zu werden verdient. —

Ganz anders geartet muss natürlich das Lesebuch sein, das für die zweite Aufgabe des deutschen Unterrichts berechnet ist, so sehr man zugeben kann, dass sich auch Dekungen und Kreuzungen finden werden. Der zweite Sammler verfolgt einen ganz andern Gedanken. Er bezweckt: Erziehung zu gebildetem Stil, zu verständiger Anordnung. Die von ihm dargebotenen Stücke sollen gut geschrieben sein, sich entweder empfehlen durch geschmackvolle Ausdrucksweise oder durch lichtvolle, mustergiltige Anordnung, am besten durch beides. Da er Dichter nicht bilden will, werden ihm Prosastücke willkommener sein. — Hätte er nun die Absicht, ohne Zusammenhang mit einem schon vorhandenen Erziehungsorganismus seinen Zweck ganz isolirt zu verfolgen, so wäre sein Sammelgeschäft leicht: da ihm alle Stoffe an sich gleich gerecht wären, so brauchte er sich nur durch seine individuelle Neigung leiten zu lassen; wo er auf dem Gebiet des ihm zufällig Zugänglichen schönen Stil trafe und klare wohl gegliederte Anordnung, er griffe danach. Aber wollte

¹⁾ Dero Zeit reit Graf Rudolph von H., harnach König, mit sinen Dienern uffs Weidwerk gen Beitzen und Jagen und wie er in ein Ouw kam u. s. w.

er aus diesen, ich will annehmen, auf das schönste geschriebenen Stücken ein Lesebuch zur Benutzung durch einen andern schaffen, so würde er nur auf die ganz zufällige Zahl derer rechnen können, die etwa in demselben Kreise der Kenntnisse und Liebhabereien sich bewegten. Jedem andern würde das Lesebuch eine sinnlose Auseinanderzerrung seines Wesens in fremdartige Wissensgebiete zumuthen. — Unter allen Umständen aber wäre ein solches Lesebuch nur für den Privatunterricht.

Sowie der Sammler sich bemüht, aus der freien Luft der Rhetorik als dienendes Glied in einen schon vorhandenen auf allgemeine Bildung des Geistes gerichteten Unterrichtsorganismus einzutreten, erleidet seine Aufgabe eine ganz bedeutende Modification, deren klare Vorstellung ich bisher durchgehends in allen Lesebüchern und bei allen denen, die darüber geschrieben haben, vermisste. Man entschuldige daher die Weitläufigkeit. Ich komme ohne sie nicht zu meinem Ziele.

Die erste Frage, die nun beantwortet werden muss, liegt noch von allen Lesebuchgedanken weit ab; sie heisst: soll von der Schule, die wie alle *δυνάμεις*, so auch die des Ausdrucks und der Anordnung der Gedanken entwickeln will, und der sich deshalb der „Rhetor“ zur Verfügung stellt, dieser „gefällige Mann“ durch alle Classen hindurch „in Dienst und Pflicht genommen werden“? Man weiss, dass ich diese Frage bejahe, trotz der Erkenntniss, dass alle Stunden zu diesem Geschäft in gewisser Weise mitwirken. Zweite Frage: Welches Mittel ist das geeignetste, den Stil und die in dem Aufbau der Gedanken zur Erscheinung kommende logische Fertigkeit auszubilden? Antwort: die sinnvolle Vertiefung in Ausdrucks- und Vortragsweise von Musteraufsätzen. Wie muss die Auswahl derselben sein? Welches sind die Stoffe? Sie müssen dem jedesmaligen Alter angemessen sein. Im Kinde viel träumerisches Phantasieleben; aber das weit geöffnete Auge saugt allmählich die Bilder des Wirklichen in immer objectiverer Nachbildung ein. Das Gemüth ist auf Anschauung gerichtet; alles, was das lauschende Ohr vernimmt, wird Bild; nur wo Leben und concrete Gestalt ist, vermag der Knabe überhaupt zu fassen; sein plastischer

Sinn widerstrebt im Ganzen dem Begriff und Gedanken; eine längere Gedankenentwicklung jedenfalls vermag er nicht zu verfolgen; erst allmählich gelingt es ihm überhaupt mit Begriffen anstatt mit Anschauungen zu operiren. Complicirte Anschauungsbilder, lange Anschauungsreihen greift sein Geist längst zusammen, ehe er von irgend einem, wenn auch nach noch so einfachem Bildungsgesetz constituirtem Begriffe ein Verständniß hat. — Nirgends überwiegt die innere Verarbeitung die Reception; es wird zunächst vorzugsweise aufgenommen und das Aufgenommene wird in wundersam treuem und zähem Gedächtniss für langen Lebensgebrauch aufgespeichert.

Nach diesen Erfahrungen ist der übrige Unterricht organisirt. Wir nehmen in den ersten fünf Jahren des höheren Unterrichts noch vorzugsweise die Anschauung, das receptive Vermögen und das Gedächtniss, im zweiten je länger je mehr Verstand und Urtheil in Anspruch. Es ist für den „Rhetor“ das natürlichste und um des Zusammenhangs mit dem ganzen Organismus willen zugleich dringend geboten, sich an das Vorhandene anzuschließen.

Wird der rhetorische Sammler irre gehen, wenn er leicht übersichtliche Stücke aus dem Gebiete der Anschauung dem Knaben, Gedankenentwicklungen allmählich dem Jünglinge bietet; wenn er hier auf Erzählungen und Beschreibungen, dort auf reflectirende Abhandlungen sein Hauptaugenmerk richtet: wenn er hier mehr auf den Stil hält, dort mehr auf die Composition, deren Methode ohne Einsicht in die logischen Prozesse und Gliederungen nicht gefasst werden kann? Folge: stilistisches, Erzählungen und Beschreibungen enthaltendes Lesebuch für die erste, rhetorisches, auf Gedankenentwicklung und die Eintübung der Compositionsmethode gerichtetes für die zweite Stufe. Ich fahre in dialogischer Form fort:

Aus welchen Gebieten diese Erzählungen, Beschreibungen, Abhandlungen? — Aus dem Gebiet der Schule! aus dem der jedesmaligen Classe. — Aus allen Gebieten, die in der Classe behandelt werden? — Ja, wenn es geht, aus allen. — Was kann hindern, dass es nicht geht? — Erstens

die Vielheit der Gebiete: in Gymnasium und Realschule wird ja allen, ja zu allen Wissensgebieten der Weg geöffnet. Man kann doch dem Lehrer, der das Lesebuch benutzen soll, nicht zumuthen, dass er von allem, was auf der Schule behandelt werden kann, eine zur Beurtheilung der Zweckmässigkeit des Stils und der Anordnung unumgängliche Einsicht besitze! wenigstens dann nicht mehr, wenn die Schulwissenschaften aus der Region des Elementaren, das etwa noch jeder allgemein Gebildete beherrscht, aufsteigen. In den untersten Classen dürfte es angehen, dass ein Lehrer und ein Lesebuch allen Unterrichtsgegenständen des Gymnasiums und der Realschule nahezu gleich sehr gerecht werden kann. Oder meinst Du nicht auch, dass es für einen studirten Lehrer kaum einen Unterschied machen kann, ob er in Quinta Gymnasii Latein oder in Quinta realis Französisch lehrt? — Ich glaube nicht. So willst Du also wohl, so lange es geht in dem Lesebuch Berücksichtigung des Gymnasiums und der Realschule zugleich? — Allerdings. — Wie lange geht's aber? Wonach bestimmst Du das? — Nach der Rücksicht auf die Gegenstände, die naturgemäss, ich will sagen, im Interesse der Sache und mit Berechnung dessen, was natürlicher Weise eine Person zu leisten vermag, dem rhetorischen Lehrer übertragen werden müssen oder können! Es kommt auf die natürlich sich darbietenden Zusammenlegungen an. — Willst Du mir sagen, welche Du danach herausrechnest? — Ich denke so: Wir setzten doch einen Unterricht und ein Lesebuch, welches in das Verständniss der schönsten Werke unserer Nationalpoesie einführte? Glaubst Du, dass manches, was da vorkommt, die geschmackvolle Handhabung der eigenen Rede zu entwickeln vermag? — Wer könnte das bezweifeln. Wozu hätten sonst die Alten, z. B. Cicero und Quintilian, dem Rhetoren fortwährend die eingehendste Beschäftigung mit den Dichtern empfohlen, wenn sie auch wussten: *Sua cuique proposita lex, suus cuique decor est!* — Es kann doch also wenigstens vorkommen, dass jene litterarischen Stücke auch stilistisch werthvoll sind? — O, es wird meist vorkommen. — Mir genügt es, wenn es überhaupt möglich ist. Was meinst Du nun, wird man gut den rhetorischen Unterricht

einem Lehrer A und den litterarischen einem Lehrer B zuweisen? oder kann A die Materialien, die B auch für andere Zwecke verwerthet, für seine Aufgabe kaum missen? — Ich meine das letztere. — Ist es also vielleicht gut, ein für alle mal um A und B ein festes Band zu schlingen, von Eisen oder Stahl? — Ich weiss nicht, was Du willst? — Sollen wir nicht sagen: der Unterricht von A und B liegen, mag die Schule Gymnasium oder Realschule heissen, so nahe, diese beiden Zweige der Bildung sind so miteinander verwachsen, dass es ganz verhängnissvoll mindestens für einen von beiden wäre, wenn — Du meinst für den rhetorischen Unterricht? — Allerdings, und nach dessen nothwendigen Verbindungen suchten wir ja; ich glaube, er würde absterben, löste man ihn von der Behandlung unserer classischen poetischen Werke los. — So willst Du wohl, jene stilistisch ergiebigen litterarischen Sachen in das zweite Lesebuch herüberziehen, oder wohl gar wegen der Nachbarschaft der Gebiete, wie sie sich eben ergeben hat, Deine ursprüngliche Trennung der Lesebücher wie der Lehrer wieder aufgeben? — Glaubst Du, dass es ebenso verhängnissvoll ist, wenn man Lesebücher trennt, als wenn einen Lehrer? — Wie wunderbar Du bist? — Hältst Du nicht vielleicht sogar dies für einen sehr werthvollen Gewinn unserer Erörterungen, dass es zwar zwei sehr verschiedene Dinge sind: litterarische und rhetorische Arbeit; und dass deshalb im Lesebuch einer von beiden Gesichtspunkten striete festgehalten werden müsse; dass aber doch, da der rhetorische Lehrer auf den Anschluss an eine andere Disciplin mit allem Zwang einer dämonischen Kraft hingewiesen wird, und keine ihm so nahe liegt, als die poetische Nationallitteratur, durchaus zu fordern sei, dass der Lehrer, welcher Rhetorik auf Gymnasien lehren will, zugleich sich darauf einrichte, die Jugend in unsere nationale Poesie litterarisch einzuführen? — Zwei von den drei Dingen, die Du sagst, gebe ich zu: ich bin überzeugt von der Nothwendigkeit der begrifflichen Sonderung des Rhetorischen und Litterarischen, wie von der Nothwendigkeit, dass ein Lehrer beides vertrete: denn ich sehe ebensowenig wie Du, wie man Formen einüben will ohne Stoffe; und da scheinen auch mir die, welche

an die deutsche Litteratur anknüpfen, die nächsten. — So nah, dass der rhetorische Lehrer sie in sein Bereich ziehen muss? — Ja! Aber in Beziehung auf das Lesebuch scheint mir noch nicht alles klar. — Ich ahne, was Du meinst; ich werde Dich aber besonders danach fragen; nur lass mich noch erst eine Kleinigkeit feststellen: Wie sollen wir diesen wunderlichen Lehrer mit dem Janusgesicht nennen? — Ach, darauf kommt es ja gar nicht an; braucht er denn überhaupt einen einheitlichen Namen? — Nun, er mag wohl auch ohne einen Namen, er mag auch wohl mit zwei Namen leben können; aber es hat doch nun einmal jeder Lehrer einen Namen! Und am Ende ist es auch deshalb ganz gut, ihm einen Namen zu geben, damit keiner auf den Einfall gerathe, der begrifflichen Sonderung die thatsächliche, lebengefährdende Trennung folgen zu lassen; der Name wäre dann das Band aus Eisen oder Stahl, nach dessen Bedeutung Du mich vorher fragtest. Nun, wie sollen wir ihn nennen? — Ich weiss es nicht. — Sieh einmal, ob Dir scheint, was mir? Ich sehe ihn an zwei deutsch geschriebenen Lesebüchern, vielleicht sogar . . . Du hast ja noch Deine Zweifel . . . an einem deutschen Lesebuch arbeiten: hier litterarisch, dort rhetorisch, manchmal wirkt aber auch der litterarische Lesestoff rhetorisch; deutschen Leselehrer können wir ihn doch nicht nennen? — Nicht gut. — So nennen wir ihn Lehrer des Deutschen: deutsche Lese-, Sprech- und Schreibübungen sind ja seine Aufgabe . . . Nun möchtest Du wohl gern Deinen Scrupel wegen des Lesebuches anbringen? Du sollst es gleich; nur noch eins! Du kennst doch den Unterricht, den sie „philosophische Propädeutik“ nennen? — Ja. — Bist Du mit mir der Meinung, dass diese Disciplin nach dem gewöhnlichen Verfahren auf die formale Logik hinausläuft? — Allerdings. — Meinst Du nicht, dass formale Logik und Rhetorik die innigste Verwandtschaft haben? dass sie Schwestern sind? oder ohne Bild: dass alle rhetorischen Anweisungen über Anordnung und Aufbau der Gedanken, wenn man als moderner, deutscher Mensch von dem antiken und romanischen *movere* absieht und sich mehr an das melanchthonische *docere* hält, auf durchaus logischem Fundament ruhen? — Aller-

dings! — Du weisst doch auch, dass dieser Disciplin für gewöhnlich eine Stunde gewidmet wird, ein Jahr lang in Prima? — Ja. — Hältst Du es für wünschenswerth, dass die Logik mit ihrer einen Stunde isolirt dastehe, oder dass sie an ein grösseres Ganzes sich anlehne? — Das letztere. — Die Logik ist doch eine formale Wissenschaft? — Ja, wie die Rhetorik! — Sie muss also nach Stoffen umschaun, um den Betrieb und die Anwendung der Formen zu zeigen? — Ja, wie die Rhetorik. — Nach Stoffen im Kreise des Schulunterrichts? — Ja, wie die Rhetorik; und darum bedarf auch sie der Anlehnung. — Ob wohl alle Stoffe gleich nahe liegen? — An sich ja, aber der lehrenden Person gewiss nicht, so wenig wie dem Rhetor. — Mögen wohl dem Logiker wesentlich andere Stoffe nahe liegen als dem Rhetor, so dass es wünschenswerth wäre, obwohl der Rhetor der Logik fortwährend bedarf, die Logik einem andern aufzutragen als dem Rhetor? — Ich glaube, es ist so: Da der Rhetor ohne Logik nicht bestehen kann, so muss er die Logik auch vertreten (es sind ja auch nur die Elemente), und die Logik muss sich entweder mit den Beispielen begnügen, deren der Rhetor so wie so habhaft werden kann, oder aber der Lehrer muss, wenn es sich, ohne die Aufmerksamkeit allzusehr zu zersplittern, machen lässt, um Beispiele, die einen eigenthümlichen Werth für die Logik haben, sich ausserdem bemühen. — Gut; was ich will, ist nur dies, dass Du einsiehst, auch den Philosophen müssen wir Lehrer des Deutschen nennen! — Du bist eilig! — Aber ich glaube, Du kannst meinen Sprung nachmachen. Ich will Dir sonst aber auch zeigen, wie man schrittweise zum Ziel kommt: Der Rhetor treibt auch die Logik, so weit sie auf die Schule gehört. Der Rhetor ist unter wundersamen Constellationen Lehrer des Deutschen getauft; er kann den Namen nicht mehr ablegen, auch wenn er nun — stolzes Wort! — Philosophie treibt. Habe ich Recht? — Ja. — Nun darfst Du auch noch Dein Bedenken wegen des Lesebuchs anbringen! — Wohin, in welches Lesebuch Du den Kampf mit dem Drachen setzen wirst, ist mir klar; auch wohin die Uebersetzung oder Bearbeitung (ich weiss nicht, wie Du es meinst) des dem Gedichte zu Grunde liegenden Abschnitts

aus Vertots *Histoire des chevaliers hospitaliers de S. Jean de Jerusalem* gehört. Aber wohin kommt nun ein Grimmsches Märchen, eine Lessingsche Fabel, eine Herdersche Parabel? Lessings *Minna v. Barnhelm* und Goethes *Götz*? A. W. Schlegels Aufsatz über *Hermann und Dorothea* u. dgl.? — Was den Kampf mit dem Drachen anbelangt, glaube ich, irrst Du doch. Den setze ich vielleicht gar nicht, wenn man nämlich auf jedem Gymnasium und jeder Realschule voraussetzen darf, dass in der unteren Hälfte die Götheschen und Schillerschen Balladen, in der oberen Hälfte die Lessingschen, Goetheschen und Schillerschen Dramen, auch *Hermann und Dorothea* und das *Nibelungenlied* in jedes Schülers Privatbibliothek sind; aber in Betreff der Stelle aus Vertot wirst Du richtig vermuthen. Ich setze sie in das litterarische Lesebuch. Und was nun Deine Frage angeht, weisst Du, darum gräme ich mich eigentlich sehr wenig: ist der Sammler nur so weit, dass er begriffen hat, dass es hier auf den litterarischen, dort auf den rhetorischen Gesichtspunct an erster Stelle ankommt, dass jedes Lesebuch in zwei Theile zerfällt: 1. Theil für Sexta bis Obertertia (Mittelpunct des Interesses von a: Stil; Erzählung, Beschreibung, — von b: Ballade); 2. Theil für Secunda, Prima a: Composition; Abhandlung, — b: Drama, Epos), so kann er in den Fällen, wo es wirklich streitig wird, ob etwas mehr stilistisch-rhetorischen oder litterarischen Zwecken dient, über diese Doctorfrage sich leicht hinwegsetzen; er darf den Knoten durchhauen und will er es so, etwa um die ungebundene Rede, welche an sich, nicht bloss beziehungs-, d. h. erläuterungsweise.... Du verstehst mich doch? — Ja! — werthvoll ist, bei einander zu lassen, zugleich auch um der Sexta passende „rhetorische“ Musterstücke zu verschaffen, für welche Classe Geeignetes zu finden sonst schwer sein würde, er kann ohne Bedenken Märchen, Parabeln, prosaische Fabeln, Erzählungen aus Hebels *Schatzkästlein* u. s. w. in das rhetorische Lesebuch aufnehmen; wir haben ja litterarischen Gegenständen dasselbe geöffnet. Er setze, wenn er schwankend wird, ohne allzugrosse Aengste wohin er will: W. Wackernagels Abhandlung über epische Poesie, David Strauss' Bemerkungen über die deutschen Litteraturzustände vor Klopstocks Auftreten, die Abschnitte aus dem Goethe-Schillerschen

Briefwechsel über epische und dramatische Dichtung, Goethes Bemerkungen (in Wahrheit und Dichtung, Buch XIX, in der Schweizerreise und den Annalen vom Jahre 1797 und 1804) über das Lokal der Tellsage und seine Intentionen für eine Bearbeitung derselben, ferner Kants Aufsatz: Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht und desselben Kritik der Herderschen Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit und von Herder selbst vieles. Ins litterarische Lesebuch würden von Herder vielleicht gehören die Abhandlungen über Ossian, über die Aehnlichkeit der mittleren englischen und deutschen Dichtkunst, über Nemesis; ins rhetorische eher: Lessing und Winckelmann (Krit. Wälder I, 1); über Philoktet (Kr. W. I, 2 und 5). Ob er A. W. Schlegels Aufsatz: Ueber das Lied der Nibelungen (Haym rom. Schule 904 ff.) hierhin oder dorthin setzt, wird ihm, wenn er sich des Bandes Gleipnir erinnert, das unsichtbar beide Lesebücher an einander kettet, keine qualvollen Stunden bereiten. — Du nanntest da auch Sachen von Herder: die Wissenschaft ist doch bedeutend über die Erkenntnisse hinaus, die er vorzutragen im Stande war. Die Lectüre solcher Abhandlungen würde ja geradezu Unrichtigkeiten verbreiten; sollten dergleichen veraltete Sachen wohl überhaupt Aufnahme finden? — Ich habe darauf vielerlei zu sagen. Was Du einwendest, ist allerdings ein erhebliches Bedenken: Man sucht gut stilisirte und vernünftig aufgebaute Abhandlungen; man findet solche in einem der Gebiete, die überhaupt für das Lesebuch zugänglich sind; aber man kann mit der Auffassung des Verfassers nicht übereinstimmen; was er vorträgt, ist schief gefasst oder geradezu unrichtig. Im ganzen wird man dann zunächst nicht geneigt sein, solche Aufsätze dem Lesebuch einzuverleiben; denn natürlich geht die wissenschaftliche Wahrheit über die Schönheit des Ausdrucks. Aber es kann Gründe geben, dass man die Aufnahme doch wagt, weil die Abhandlung zu viel Gutes enthält, was dem Schüler im „Deutschen“ fördern kann und weil man glaubt, die Beseitigung der Gefahren von dem die Lectüre leitenden Lehrer erwarten zu dürfen. Um so nothwendiger aber ist es auch, dass man keine Stoffe aufnimmt, bei denen nicht darauf zu rechnen ist,

dass sie in seinem Gesichtskreis liegen. Die Gründe aber, weshalb man eine mit sachlichen Unrichtigkeiten durchsetzte Abhandlung doch in das Lesebuch einreicht, können sein: entweder hervorragende rhetorische Vorzüge, wie bei den meisten Sachen von A. W. Schlegel, oder neben manchen rhetorischen Trefflichkeiten litterarische Wichtigkeit, wie bei den meisten Sachen von Herder; es ist möglich, dass der Vortheil, den eine solche Abhandlung gewährt, sei es durch anregende oder belehrende Wirkung, die etwa zu erwartenden Nachtheile so sehr überwiegt, dass sich ein verständiger Sammler zur Aufnahme gedrängt sieht. Liegen die Vortheile mehr auf rhetorischem Gebiet, so kommt sie in das Lesebuch a, liegen sie auf litterarischem in das Lesebuch b; A. W. Schlegel und W. v. Humboldt werden wir trotz mancher veralteten Ansichten mehr in a, Herder und Fr. Schlegel mehr in b antreffen. . . . Zu den litterarischen Stoffen, die in das Lesebuch a gehören, rechne ich auch gut stilisirte biographische Mittheilungen über litterarische Grössen; sind sie nicht gut und mustergiltig geschrieben oder hat nicht ein solches biographisches Stück geradezu litterarhistorische Bedeutung erlangt, wie z. B. Goethes Bericht über die Zusammenkunft mit Herder in Strassburg (Wahrheit und Dichtung, Buch 10), so ist in keinem der beiden Lesebücher dafür eine Stelle; sondern sie müssen in dem litterarhistorischen oder wie immer betitelten Handbuch bleiben, aus dem sie genommen sind; der Schüler wird es — in der Schülerbibliothek finden, aber nicht soll es das Lesebuch beschweren. —

Ich gebe für das Weitere den Dialog auf. Nach einer Bemerkung des Herrn Wilmanns (Z. f. G. 1871, S. 253) kann man noch an eine Art nationallitterarischer Stücke für das rhetorische Lesebuch denken; er empfiehlt, „dem Quartaner im möglichst engen Anschluss an die Dramen die Sage von der Iphigenie, von Tell, die Geschichte der Jungfrau von Orleans, des Herzogs Ernst von Schwaben u. s. w.“ darzustellen und anzueignen. Gutgeschriebene Erzählungen der Art könnten ja im Lesebuch für untere Klassen stehen; die Sage von der Iphigenie würde nach Quinta gehören — — in-

dessen dieser Gedanke hängt schon zu sehr mit den Versuchen, den deutschen Unterricht „in den obern Classen, wo ihm sein Zeitmass zu knapp wird, zu entlasten“ zusammen, dass ich mir das nähere Eingehen darauf bis dahin aufsparen muss, wo von den Mitteln die Rede sein wird, der Nothwendigkeit der Stundenvermehrung aus dem Wege zu gehen.

Welche Gegenstände soll das rhetorische Lesebuch weiter behandeln? Oder soll es sich auf die litterarischen beschränken? Ich glaube, wir haben hier die Frage vor uns, die auch für die „deutschen Aufsätze und Vorträge“ fortwährend aufgeworfen wird. Wenden wir also die Sache sofort allgemeiner: Hat der Lehrer des Deutschen Veranlassung in seinen rhetorischen Lesestücken und bei den rhetorischen Uebungsarbeiten in Gebiete überzugreifen, die ausserhalb der deutschen Litteratur liegen?

Gewisse Gegenstände aus den übrigen Unterrichtskreisen treten dicht an das eigenthümliche Arbeitsfeld des deutschen Lehrers heran; andere sind ganz fremdartig gefärbt. Man weiss, welche Bedeutung für Werden und Wachsen unserer classischen Litteratur Homer und Sophokles hatten. Seit Winckelmann von Jahrzehnt zu Jahrzehnt immer intensivere Theilnahme, immer innigere, verständnissvollere Versenkung. Ja so ganz moderne, so zu sagen, realschulmässig entwickelte Schriftsteller, wie Schiller, werden mit in diesen Bann getrieben. Und andererseits Shakespeare! Der deutsche poetische Genius wurde an diesen fremdländischen Mustern zur Reife erzogen. Es wird die Bekanntschaft mit Homer, Sophokles und Shakespeare nothwendig für ein gebildetes Verständniss der deutschen Litteratur: Homer und Shakespeare sind geradezu wie deutsche Classiker geworden. Die deutsche Schule hat für lebendige Vertrautheit mit diesen Dichtern, die in den Besitz des allgemeinen „Menschenthums“ übergegangen sind, unter allen Umständen zu sorgen. Und so ist es auch: Das Gymnasium, das ohne englischen Unterricht auskommt, die Realschule, die den griechischen nicht pflegen kann: den Homer und Sophokles und Shakespeare lässt sich keine Anstalt entgehen. Um diese Dichter hat sich auch der deutsche Lehrer zu kümmern. Sie liegen hart an der Grenze seiner Domäne.

Folgendes scheint ein nothwendiger Schluss hieraus zu

sein: Obwohl dem rhetorischen Lesebuch und dem rhetorischen Übungsaufsatz ihrem Begriffe nach die Möglichkeit offen liegt, in alle Schulgebiete übergreifen, um Inhalt für formale Muster und formale Uebungen zu holen, so sollen sie doch um des eisernen Bandes willen, das nun einmal am deutschen Gymnasium den Rhetor mit der deutschen Litteratur verknüpft, mit Rücksicht auf die Einheit des deutschen Unterrichts in alles andere im ganzen nur so weit sich einlassen — als es der pädagogischen Verarbeitung deutscher Litteratur dienlich ist. Die Mathematik, der lateinische Unterricht liegen fern: Aber auf Homer, Sophokles und Shakespeare sollen sowohl die Aufsätze wie die Lesestücke ihr Auge werfen!

Nun ist es möglich mit diesen Schriftstellern sich abzugeben einmal ohne Rücksicht auf die Studien Lessings, Herders, Goethes, Schillers, W. v. Humboldts, der Schlegel, zweitens mit ausdrücklicher Beziehung darauf. Es ist klar, dass passendere Themata der rhetorischen Lesestücke und Übungsaufsätze die sein werden, welche in das Grenzgebiet fallen, als die, welche ganz nach dem andern Mittelpunkt gravitiren. Es wird also bedenklich sein, in das Lesebuch einen Aufsatz über die Homerische Frage aufzunehmen, oder Abschnitte aus Lehrs, Nägelsbach, Gladstone — Schuster; bedenklich sind demnach im Heekeschen Lesebuch für obere Gymnasialclassen (3. Aufl.) die Aufsätze von Otr. Müller, Wieck, Bernhardt über Sophokleische Stücke — falls wir nicht noch ein weiteres zu sagen haben. Bedenklich sind, falls schon alles gesagt ist, Themata zu deutschen Aufsätzen, die nur einer gründlicheren Durcharbeitung der Homerischen Gedichte oder etwa der Controlirung und Direction Homerischer Privatstudien gewidmet sind. Obwohl auch schon jetzt die Sache nicht überall so glatt entschieden werden kann. Denn für vieles kann man sich doch litterarische Motive der Aufstellung denken. Z. B. wenn ich frage: Ist Homer ein Naturschwärmer? so scheint das ein specifisch Homerisches Thema, das dem Zweck der Homerstunden, der gründlichen Vertiefung in die Eigenart der Homerischen Weltauffassung dient. Füge ich aber noch hinzu: wie der sentimentalische Werther, so thut sich sofort eine weite Perspective in moderne, deutsche Litteratur auf; sofort

wird vor allem die Beziehung auf Goethes Roman und Schillers Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung deutlich. Und manches ist rhetorisch bequemer, instructiver und bildender, als das exclusiv litterarische. Nun war doch aber der Ausgangspunkt für die Zusammenstellung des Lesebuchs, von dem jetzt die Rede ist, wie für die Aufstellung von Aufsatzthemen — ein rhetorischer. Um der Organisation und der Zwecke unserer deutschen Schulen willen ketteten wir nur zunächst den deutschen Litteraturbetrieb eisern an die Rhetorik fest. Soll das nun heissen, dass, wo für rhetorische Zwecke mit Aufsätzen aus andern Schulgebieten Fördersameres zu erreichen wäre, als mit literarischen, man dergleichen Entlehnungen principiell ablehnen müsste? also z. B. ablehnen müsste jeden Versuch, einen Primaner eine Charakteristik Homerischer Helden bearbeiten zu lassen, obwohl man aus rhetorisch-pädagogischen Gründen im Anfang das dringende Bedürfniss fühlt, den complicirten modernen Charakteren, in die der Schüler durch den Unterricht, wie wir glauben, eine Einsicht gewinnen soll, erst als Vorbereitung die einfacheren antiken Charakterformen namentlich der Homerischen Poesie voranzuschicken?

Zwei Gründe sind es, welche für die rücksichtslose principielle Abscheidung aller anders als litterarisch gearteten Stoffe für den Aufsatz — und folgeweise für das Lesebuch vorgebracht werden: 1) die Einheit des Unterrichts, 2) die Beschränktheit der Zeit. Das zweite hängt mit der „Entlastung“ des deutschen Unterrichts zusammen und muss aufgespart bleiben. Auf das erste könnte man vielleicht antworten: die Einheit des Unterrichts ist schon jetzt dem Begriffe nach nicht da: hier Rhetorik, hier Litteratur. Zwei Lesebücher wurden ja sogar nöthig. Denkbar ist es doch, dass es rhetorisch äusserst werthvolle Stoffe giebt, die nicht litterarisch sind. Oder soll man trotz Capitel 9 alle „Rhetorik“ beseitigen? Ja das will allerdings einer, der, wie mir scheint, nur wie Kallikles bei Plato ganz offen sagt, *ἃ οἱ ἄλλοι διανοοῦνται μὲν, λέγειν δὲ οὐκ ἐθέλουσι*. So mündet auch diese Frage wieder in die von der „Entlastung“ des Unterrichts.

Ich bin aber für die Behandlung derselben noch nicht gehörig vorbereitet, und muss den Leser noch ein wenig hinhalten.

Vor mir liegt das schon oben (S. 343) berücksichtigte Stettiner Programm. Da darin über etwas berichtet wird, was sich sonst dem Auge der Welt entzieht: über die deutschen Aufsätze in der Tertia, und zwar auf Gymnasium und Realschule, und zwar aus dem Zeitraume hier von 2, dort von 3 Jahren, so ist es eine dankenswerthe Gabe. Die vorgetragenen Confessionen sollen im Folgenden zu einer Unterlage für dialektische Reflexionen über diese Classe dienen, nachdem Sexta, Quinta, Quarta und Prima uns schon beschäftigt haben. Sie münden wieder in die praktische Frage nach der besten Organisation des deutschen (rhetorischen) Lesebuchs; denn dieser Satz hat sich, denke ich, in uns befestigt: von dem stofflichen Charakter des Lesebuchs und der Aufsätze gilt eins und dasselbe.

Der Verfasser (Herr A. Jonas) giebt seinerseits selbst leider nur 16 Zeilen zur Orientirung. Wir erfahren daraus zweierlei: 1) dass er auch Themata stellt, „welche ausschliesslich der Phantasie der Knaben überlassen bleiben“; 2) dass er, nach dem Vorgang seines Lehrers Ludwig Giesebrecht, nichts giebt und fordert, „was nur dem Augenblick diene, sondern was für das spätere wissenschaftliche und sittliche Leben wirksam sei“; wovon ich das erste für verderblich, das zweite für bedenklich halte. Von der Tertia bis zur Pflege der Wissenschaft ist der Weg doch noch zu weit. Was diese Classe von Propädeutik für jenes Ziel zu geben hat, das zu überlegen wird Sache dessen sein, der den ganzen Organismus der Anstalt regelt und gliedert; der deutsche Lehrer sollte wie jeder andere sein Pensum absolviren und auch darin keine Ausnahmestellung suchen, dass er sich auf eigene Faust und besonders mit dem Leben und der Wissenschaft in Beziehung setzt.

Was die Themata selbst näher angeht, so gewahre ich keinen Unterschied zwischen den für das Gymnasium und den für die Realschule gegebenen: Wenn der Realschüler den Landmann das Stadtleben loben und den Städter wünschen

lässt, Seemann zu sein, lobt in dem Aufsatz des Gymnasiasten der Städter das Landleben und der Schiffer das Stadtleben: lobt hier „Behager“ den Winter, so macht er dort einen „Besuch bei Unruh“. Hier wie dort wird eine Försterei im Walde beschrieben, werden Fabeln zu gegebenen Epimythien ersonnen, wird in Hexametern die Eisbahn gefeiert. Doch! ein Unterschied ist da: auf dem Gymnasium die letzten drei Halbjahre Themata aus oder im Anschluss an Ovid: Cadmos gründet Theben, im elegischen Versmass. Drei Epigramme im elegischen Versmass auf Pentheus, Pyramus und die Mynyerinnen. Die Verwandlung lycischer Bauern in Frösche, ein Bild nach Ovid. Der Tod des Ikarus in fünffüßigen, reimlosen Jamben. Cäsar aber ist auf beiden Seiten vertreten: Der Realschüler beschrieb z. B. die Sitten und Gebräuche der Celten nach b. g. VI, der Gymnasiast den Nationalcharakter der Celten nach b. g. III, IV.

Sollen wir die Heranziehung des lateinischen Lese-stoffs zu deutschen Schreibübungen billigen? Der Verf. des Programms gab neben dem Deutschen im letzten Wintersemester auch den lateinischen Unterricht in der Classe; wahrscheinlich auch früher. Sollen wir wünschen, dass das sonst auch sei? was folgt für unser Lesebuch?

Unsere Schreibübungen haben doch zunächst nur den Zweck, die Sprachgewandtheit auszubilden. Aeusserer Gründe bestimmten uns zur Zusammenlegung der dazu nöthigen Zeit mit der für die Einführung in die Litteratur erforderlichen. Verbietet irgend etwas in den deutschen Stilübungen, das was aus den lateinischen Stunden sich auf bequeme Weise darbietet, abzuweisen? „Man kommt einem andern in's Gehege.“ Wenn man nun selbst der andere ist, — weil man selbst den andern Unterricht auch ertheilt? oder soll das nicht sein? Ich glaube, man darf den Versuch, die deutschen Schreibe- und Redübungen auf die deutschen Litteraturgegenstände zu borniren, den Versuch, den an sich vernünftigen Gedanken von der Nothwendigkeit der Arbeitstheilung bis zu der Schroffheit zu steigern, dass man am liebsten gar keine Personalunionen zuliesse und, wo sie stattfinden, durchaus fordert, dass eine Vermischung der Gegenstände streng vermieden werde, dass

der Lehrer in der deutschen Stunde sich nicht einfallen lasse, lateinische Lesestoffe in stilgerechte deutsche Form zu gießen oder in mustergiltiger Form zur Nachbildung hinzustellen, man darf diese haarscharfe Consequenz wohl — eine ungesunde Principienreiterei nennen und ruhig dem, was aus Cäsar und Ovid zufließt, den Aufsatz öffnen, und also auch das rhetorische Lesebuch; vorausgesetzt natürlich, dass der am Lesebuch arbeitende Lehrer zum lateinischen Unterricht Zutritt hat.

Und ist es vielleicht sogar wünschenswerth, dass der deutsche Lehrer in der Classe nicht isolirt stehe? ist es vielleicht natürlich, dass, wenn Zusammenlegungen statt haben sollen, das Deutsche in den unteren Classen, wie schon ziemlich allgemein üblich, an das Lateinische sich anlehnt, das im Mittelpunkt des Classenunterrichts steht, das der Ordinarius vertritt, damit es eine kräftige Stütze habe und an Achtung gewinne? Ich glaube: Ja! Folge: So hat ein die gegebenen Verhältnisse berücksichtigendes stilistisches Lesebuch, was die Stoffe angeht, in dem Untergymnasium nächst der deutschen Lectüre vorzüglich die lateinische zu berücksichtigen.

Der Inhalt der lateinischen Lectüre ist in Tertia nicht mehr derselbe, wie der der Geschichte; was in Quarta wohl der Fall war. Soll in dieser Classe auch die Geschichte in Aufsatz und Lesebuch Berücksichtigung finden?

Eins macht bedenklich: die Wege des die Cäsarlectüre leitenden Lehrers und die des Geschichtslehrers gehen weit auseinander. Wir stehen auf dem Punkte, wo Zusammenlegungen schwierig werden. Je weiter hinauf, wie gesagt, immer grössere Nothwendigkeit der Arbeitstheilung. Es ist schon hier zu befürchten, es möchte der Fall zu oft eintreten, dass man den lateinischen Lehrer nicht mehr für geeignet halten kann, auch den Geschichtsunterricht zu ertheilen, was — wir wollen es gleich ganz schroff sagen — nicht eintreten darf gegenüber den deutschen Stil- und litterarischen Stunden: der lateinische Lehrer, der Ordinarius muss diese Stunden bis Obertertia mit übernehmen; und die Aufsätze und das rhetorische Lesebuch müssen die lateinische Lectüre mit berücksichtigen.

Andererseits würde dem Lesebuch, dem wir für Quinta neben dem deutschlitterarisch bedeutsamen Stoffe antike Sagen, soweit sie nämlich durch die Form der Darstellung sich empfehlen, — für Quarta Erzählungen aus dem Gebiete der antiken Geschichte vindicirten, wozu sich wahrscheinlich noch deutsche Sagen gesellen werden: es würde ihm offenbar der Abschluss fehlen, wenn nicht Mittheilungen aus der deutschen Geschichte folgten, zumal ein ganzer Kreis von Gedichten des Canons an die deutsche Geschichte sich anlehnt (Capitel 13; auch Wilmanns verlangte die Geschichte des Herzogs Ernst von Schwaben), so dass also so zu sagen eine litterarische Nöthigung, der wir ja nachgeben müssen, auf dasselbe geradezu hindrängt.

Aus diesem Sachverhalt und jener Schwierigkeit ergeben sich zusammen zwei Folgerungen: 1) es ist, wenn auch nicht dringend nothwendig, so doch wünschenswerth, dass der Lehrer des Deutschen in Tertia zugleich Lehrer der Geschichte ist; und das Lesebuch muss neben den Stoffen, die ihm an erster Stelle zugeschrieben sind: deutsch-litterarischen und denen, die an zweiter: solchen, die sich an die lateinische Lectüre anlehnen, auch Sachen enthalten, die mit der deutschen Geschichte, dem historischen Pensum der Classe in Zusammenhang stehen, für den Fall, dass der Geschichtslehrer zugleich die deutschen Stillübungen leitet. 2) für den Fall, dass der Lehrer des Deutschen nicht zugleich Geschichtslehrer ist, hat er sich in der Auswahl der Lese- und Schreibstoffe der ausschliesslich historisch gefärbten Themata zu enthalten, wie Jonas, der keinen Geschichtsunterricht in Tertia ertheilte. Ich spreche ihm ausdrücklich meine Zustimmung aus.

Jonas hatte, wie ich sehe, im Gymnasium auch den Religionsunterricht. Soll man wünschen, dass der Lehre des Deutschen damit betraut werde? Soll man wünschen, dass für diesen Fall das Lesebuch religiöse Stoffe enthalte, dass der Lehrer religiöse Themata für Aufsätze stelle?

Was die Uebungssätze anbetrifft, so sind sie, wenn sie nur Reproductionen des vom Lehrer Vorgetragenen sein sollen, hier so wenig nöthig wie bei der Geschichte; der Vortrag

des Lehrers wird bequemer mündlich reproducirt; Uebungen im zusammenhängenden Sprechen sind ja auch ganz nützlich und das Abiturientenexamen fordert sie gerade hier wie dort. Aber religiöse Aufsätze haben überhaupt eine Gefahr; Schrader hat sie richtig bezeichnet (Erziehungslehre S. 326). Die auf innerer Unwahrhaftigkeit ruhende oder dazu führende „künstliche Wärme“ lässt sich, wie er aufrichtig sagt, bei profanen Gegenständen, „allenfalls“ durch „eine ironische Bemerkung des Lehrers“ vertreiben, aber — nun es fühlt jeder, um welches Knäuels von Bedenken willen es hier nicht geht. Ich würde darum auch keine religiösen Erörterungen ins rhetorische Lesebuch aufnehmen. Aber biblische Erzählungen? ganz objectiv gehaltene Zusammenfassungen und Verarbeitungen biblischer Lehren? — als stilistische Musteraufsätze? nicht doch! Der Lehrer kann den Schüler biblischen Inhalt nachbilden lassen im mündlichen Vortrag, auch wenn er beide Gegenstände vertritt, in einem deutschen Aufsatz: aber das rhetorische Lesebuch darf sich der biblischen Geschichte und Dogmatik ent schlagen. Auch schon um desshalb: Der Religionsunterricht ist confessionell, der deutsche nicht: man wird hier eine menschliche Rücksicht auf die Dissidenten nehmen müssen. Von bedeutenden kirchenhistorischen Grössen, „welche zugleich in der allgemeinen Geschichte von Bedeutung gewesen sind“ (Schrader a. a. O.) wird natürlich sowohl in Aufsätzen wie in Lesestücken die Rede sein können — da einmal, wie Programme lehren, Religion, Deutsch und Geschichte vielfach in eine Hand kommen. Besser freilich wäre es, die Schule hätte überhaupt mit dem confessionellen Religionsunterricht nichts zu thun. (S. 229. 259.)

Man wird danach beurtheilen können, was ich von einem Lesebuch halte, welches wie das von Colshorn und Gödeke es geradezu als einen besonderen Vorzug von sich rühmt einen specifisch protestantischen Standpunkt zu vertreten. Was machen damit katholische, jüdische Schüler? Was hat überhaupt der deutsche Unterricht mit exclusivem Bekenntniss zu thun?

Das Lesebuch der unteren Stufe berücksichtigt also
1) die Beziehungen auf die deutsche Litteratur; der „Canon“

stellt fest, in welcher Begrenzung sie in die bezüglichen Classen gehört, an ihm hängt hier das ganze Geschäft der Auswahl; 2) die lateinische Lectüre; daher in Quarta, wohin der Nepos und eine Bearbeitung ausgewählter Stücke aus der 1. und 3. Decade des Livius gehört, die griechische und römische Geschichte (es ist passend, dass der Geschichtsunterricht mit den beiden andern in einer Hand liegt); in Tertia Cäsar und Ovid; in dritter Linie die deutsche Geschichte; Religion und Mathematik nicht; und wir fügen nun hinzu: die griechische Lectüre (Xenophon) wenig, oder besser gar nicht, weil bei der Häufigkeit und zum Theil Unumgänglichkeit der bisher besprochenen Zusammenlegungen die Vereinigung des Deutschen mit dem Griechischen geradezu unwahrscheinlich und unrathsam wird. Und das Lesebuch soll nur Stoffe behandeln, über die der Lehrer des Deutschen wahrscheinlich auch sonst verfügt.

Das Programm des Herrn Jonas bietet unter 36 Gymnasialthemen 14, die an keinen besonderen Schulgegenstand, weder an deutsche, noch lateinische, noch religiöse Lectüre sich anschliessen, sondern die nur, so zu sagen, die Erfahrung des Schülers voraussetzen: Der Städter lobt das Landleben. Aus der Pappelallee in den Buchenwald an einem heissen Sommertage. Auf dem Eise. Mein künftiger Beruf. Glück und Glas, wie bald bricht das. *Μηδένα εἶναι τῶν ζῶντων ὄλβιον* (Eine Chrie). An's Vaterland, an's theure schliess' Dich an, das halte fest mit Deinem ganzen Herzen. Wie man sich bettet, so schläft man u. s. w. Diesen 14 Themen stehen etwa 10 gegenüber, die, so viel man schliessen darf, aus dem deutschen Litteraturbetrieb aufgesprössen sind. Es scheint danach, dass dem Verf. diese allgemeinen Themata werthvoller waren, als die besonderen, welche wir bisher primo loco mit dem rhetorischen Uebungsunterricht in Zusammenhang brachten, das Leben werthvoller als die deutsche Litteratur; es scheint, er würde, sollte er ein Lesebuch zusammenstellen, auf jene Gegenstände mehr Rücksicht nehmen, etwa im Verhältniss von 3 zu 2. Und doch ist sonst das ganze Gymnasium auf Vergangenheit und Bücherthum ge-

richtet. Wie hat das gegenwärtige Leben ein Recht, in diesen Kreis einzubrechen?

Machen's denn die andern in den deutschen Stunden auch so wie Herr Jonas? Ja! ganz genau so! Wer nähme irgend ein Programm zur Hand, wo nicht z. B. „Meine Ferien“ oder „ein Ferientag“ als Aufsatzthema zu finden wäre. Wie viel Tausend Berliner Jungen und Mädchen haben schon das Brandenburger Thor und den Lustgarten beschrieben? Wie viel Tausend Schüler schon an Sprüchwörtern in Chrienform oder in freiem Erguss Lebensklugheit vorgetragen? Was hat der deutsche Unterricht für ein Recht, so keck einen Schritt ins Leben, in den Buchenwald, ja in die Ferien zu thun? Liegen denn für den „Rhetor“ hier so ausserordentlich wichtige und unentbehrliche Mittel, die Sprachgeschicklichkeit zu schulen, Mittel, die nirgends sonst zu haben sind, dass er freier als der Botaniker und Turnfahrer sich erlauben darf, die Schulschwelle zu überschreiten und in den Häusern und auf der Landstrasse und in der Seele des Schülers und seiner Freunde einen Umblick zu halten?

Man sieht, ein bedeutender Theil des Lesestoffs hängt an dieser Frage. Leider aber ist er auch der Angriffspunkt derjenigen, die den deutschen Unterricht, der zu einem nach Stunden gierigen Riesen anzuwachsen droht, zusammenschütren möchten. Ich kann diesen interessanten Punkt also erst im Zusammenhang mit den Entlastungsversuchen, die man gegen die deutschen Stunden ins Feld geführt hat, in genügender Weise besprechen.

Ich glaube, wie ein rhetorisches Lesebuch für die unteren Classen aussehen muss, davon bekommen wir ein immer festeres Bild; wir sehen einen festen Kern; nur wenig von der Umhüllung hält sich noch in schwankenden, nebelhaften Umrissen. Wir hoffen absolute Consolidirung von der Besprechung einiger noch aufgeschobenen Fragen. Am meisten hat zu diesem Ziel beigetragen, dass wir für die unteren Classen zu einer bestimmten Ansicht über die Zusammenlegungen kamen, die der rhetorisch-deutsche Unterricht nöthig macht. Wir müssen die entsprechenden Erwägungen für die oberen Classen zu Ende bringen.

Wie weit waren wir? Je höher hinauf, immer schwieriger die Uebertragung mehrerer Disciplinen an einen Lehrer, immer nothwendiger die strenge Durchführung des Fachsystems. Es ist bei weitem eher möglich, dass ein Lehrer den Geschichtsunterricht, einer den mathematischen, einer den griechischen Unterricht in Secunda und Prima vertritt, als dass der Geschichtslehrer in Prima noch neben seinem Fache Griechisch oder Mathematik lehrt, obwohl es vorkommen kann. Für unser Lesebuch aber fragen wir nach dem, was natürlich, was häufig, nach dem, was wahrscheinlich ist. Religion und Mathematik bleiben verworfen. Obwohl der deutsche Lehrer vielfach nicht mit Unrecht auch Religionsunterricht erteilt, enthält das Lesebuch schicklicher Weise keine religiösen Abhandlungen; und auch für deutsche Aufsätze ist die Behandlung religiöser Themata mindestens bedenklich.

Weiter müssen wir für die Oberclassen die lateinische Prosalectüre ablehnen, weil sie in den lateinischen Aufsatz mündet. Wir suchen Stoffe für deutsche rhetorische Uebungen; es ist nicht gerathen, in das Gebege des lateinischen Aufsatzes einzudringen. Mit dem lateinischen Aufsatz ist aber gerade so lateinische Prosalectüre wie mit dem deutschen die deutsche aufs engste verbunden; der lateinische Aufsatz zieht wie der deutsche aus der Lectüre seine beste Lebenskraft. Wird nun die lateinische Lectüre dort schon gehörig verarbeitet, so mag der deutsche Aufsatz und das deutsche Lesebuch nach andern Stoffen ausschauen; es mag überhaupt der deutsche Unterricht von dem Bereich des lateinischen Aufsatzes getrennt bleiben, zumal es an Anstalten, die einigermassen gefüllt sind, nicht möglich ist, lateinische und deutsche Aufsätze zugleich zu corrigiren, zumal wenn der lateinische und deutsche Aufsatz und Litteraturbetrieb, jeder wenigstens in der Prima, mag sie getheilt sein oder nicht, zwei Jahre lang in einer Hand sich erhält, was doch deshalb ausserordentlich wünschenswerth ist, damit nicht der betreffende Lehrer beim Examen für Ausfälle in einer Disciplin verantwortlich wird, an der andere 8 Jahre, er im ganzen $\frac{3}{4}$ Jahr gearbeitet hat.

Was folgt? von den lateinischen Stunden können in den letzten Jahren höchstens die Dichterstunden in eine Verbin-

ding mit dem deutschen Unterricht eingehen. Diese aber sollten es auch ebenso, wie die griechischen Dichterstunden, von denen es schon oben erwiesen ward. Wie werthvoll für den Lehrer der deutschen Litteratur, wenn er die völlige Herrschaft hat über alle die Fäden, die aus mittelalterlicher wie moderner Litteratur zu Vergil sich hinüberspinnen, wenn er Opitz oder Klopstock und die lateinischen Elegiker und Horaz, Hermann und Dorothea oder das Nibelungenlied und eins der Homerischen Epen, die Braut von Messina oder Wallenstein und Sophokles' Oedipus oder Antigone zugleich behandeln kann! Und muthet man damit dem Lehrer eine Kenntniss von Gegenständen zu, die von rhetorischen und deutsch-litterarischen Studien nicht leicht erreichbar sind? oder die man vielmehr bei jeder gründlicheren Arbeit an deutscher Litteratur gar nicht umgehen kann? Ich glaube das letztere.

Ist es nicht wünschenswerth, dass der deutsche Lehrer auch die Bezüge auf die classische Litteratur der Franzosen in seiner Hand habe? Würde nicht zugleich durch den Hinblick auf die in der deutschen Litteraturgeschichte stattfindende Verwerthung der Auswahl der französischen Lectüre — und auf die französische Lectüre sollte es auf Gymnasien allein ankommen — eine beachtenswerthe und nützliche Direction und Massbestimmung zu Theil? Und muthet man dem deutschen Lehrer zu viel zu, wenn er Sachen von Corneille und Racine, Boileau und Voltaire, von Molière und Diderot, von Montesquieu und J. J. Rousseau mit den Schülern zu lesen gertüset sein soll? Ist es so sehr zu viel verlangt, dass man auf diese Fähigkeit im ganzen und grossen als auf etwas Wahrscheinliches und Natürliches gar nicht rechnen darf? Ich dünkte. (S. 68 f.)

Aber auch die mittelalterliche und nenere politische Geschichte liegt der deutschen Litteratur so nahe, dass sich vielfach der Fall finden wird, dass hieraus sich die beste Zusammenlegung ergibt; während die antike Geschichte sich naturgemäss in den Kreis begiebt, der um den lateinischen Aufsatz sich legt.

Rhetorik und Logik sind philosophische Disciplinen. Die

Leetüre der philosophischen Schriften des Cicero fällt dem lateinischen Lehrer zu. Aber Plato? — Ich habe schon in Capitel 9 dargelegt, dass sich in Prima der Anschluss der griechischen Prosalectüre an den deutschen Aufsatz wenigstens ebenso sehr empfiehlt, wie an den lateinischen. Das Lesebuch der höheren Stufe hätte demnach in demselben Masse die griechischen Lesestoffe zu berücksichtigen, wie das der untern die lateinischen. Es böte in dieser Hinsicht eine schöne Ergänzung. Und auf beiden Stufen hätte der deutsche rhetorische Unterricht durch diese Zusammenarbeit mit einem der beiden Haupttheile des classischen Unterrichts eine ihm nützliche, niemand schädliche Stütze, Unterlage und Wertherhöhung erfahren. (S. 201 ff.)

Ich glaube, dass die Sache eine klare Gestalt angenommen hat. Auch auf der oberen Stufe ist es nöthig die Rhetorik mit andern Fächern zusammenzulegen; denn der rhetorische Lehrer braucht Stoffe. Die erste Zusammenlegung, welche sich darbietet, ist die mit der deutschen Poesie. Aber es ist eine unnatürlich gesteigerte Schroffheit und Einseitigkeit, zu verlangen, dass deshalb, weil den Rhetor ein starkes Band mit der deutschen Litteratur verknüpft, es nicht bloss so fest sei, dass es nicht zerreisst, sondern auch so eng den Leib umschliessend, dass nichts weiter hinein kann. Der Lehrer der Rhetorik ist zugleich Lehrer der deutschen Litteratur, aber auch zugleich Gymnasiallehrer: daher sind ihm, wenn er darauf angewiesen ist, für seine formalen Bemühungen Stoffe von aussen zu erwarten, nicht alle Stoffe gerecht; aber auch nicht bloss die litterarischen, sondern alle diejenigen gymnasialen, deren er ohne sich in sophistische oder feuilletonistische *πολυπραγμοσύνη* zu zersplittern, auf einfache und gesunde Weise habhaft werden kann. Das Übungsbuch, welches er seinem Unterricht zu Grunde legt, nimmt auf diese natürlichen und häufig sich gestaltenden Zusammenlegungen Rücksicht.

Es nimmt auf der obern Stufe Rücksicht 1) auf die deutsche Litteratur, also ausser auf die grossen deutschen und Shakespeareschen Dramen auf das litterarische Lesebuch dieser Stufe; 2) auf die griechischen und lateinischen

Schuldichter; 3) auf die französische classische Litteratur; 4) auf die mittelalterliche und neuere politische Geschichte; 5) auf die griechische Prosalectüre. Ob auf das „Leben“? diese Frage steht noch.

Ich würde daher abgesehen von gewissen Stücken, die offenbar viel mehr in das litterarische Lesebuch gehören, weil sie mehr von dieser als von der rhetorischen Seite oder allein von dieser werthvoll sind, — was aber alles unwesentlicher ist — folgende Stücke aus den Lesebüchern von Hiecke (3. Aufl. 1866) und Masius (1867) für obere Classen aus stofflichen Gründen beispielsweise nicht aufnehmen: Roms Grösse, eine Gabe des Glückes oder frei durch Tugend erworben? Charakter und Sitte der Römer. Die Religion der alten Römer u. s. w. u. s. w. (Hiecke I, 14—23); das pompejanische Mosaik der Alexanderschlacht; Beschreibung eines Bildes, das Johannes den Täufer in der Wüste darstellt; über Landschaftsmalerei und Genremalerei; Fragmente über Musik; Einleitung zu einer Physiognomik der Gewächse u. s. w. (a. a. O. III, 71—74, 76—84); eine Versteigerung und ein Begräbniss u. s. w. (Masius 2—7); der südliche Sternenhimmel u. s. w. (a. a. O. 10—19); die Weichselbrücke bei Dirschau u. s. w. (a. a. O. 21—26); Italien und Skandinavien u. s. w. (a. a. O. 32—34, 36—39); aus Thomas Platters Leben (a. a. O. 49); Mithradates u. s. w. (53—55); das Gras, das Meer u. dgl. (a. a. O. 89, 90, 93 u. s. w.). Ich würde nicht glauben, auf eine solche Häufigkeit und Breite der Veranlassung rechnen zu können, dass der Lehrer des Deutschen diese Stücke zur Hand nimmt, um ein allgemeines Schullesebuch dauernd damit zu beschweren. —

Die Aufgaben des deutschen Unterrichts sind nach allem bisher Entwickelten so umfassend und zeitraubend, dass auch für den Fall, wo durch sachgemässe Zusammenlegungen und geschickte Zusammenarbeit eine Stütze gewonnen würde, zu ihrer gründlichen und wirklich erspriesslichen Erledigung die bisherige Stundenzahl nicht ausreichen dürfte. Am sichtbarsten und greifbarsten ist dies für das Untergymnasium, wo sowohl der Litteraturbetrieb wie die rhetorische Arbeit grössere und weitschichtigere Formen annimmt, und zugleich

beides viel unumgänglicher ist. Man verzeiht es dem Knaben, wenn er sich nicht correct, klar und verständlich auszudrücken vermag, man verzeiht ihm litterarische Ignoranz und Barbarei auch auf dem Gebiete der ihm zugewiesenen *petite poésie*; von dem Jüngling, der zur Universität, der ins Leben gehen will, fordert man immer unnachsichtiger gebildete, durchsichtige deutsche Redeweise, eine sinnvolle Vertiefung in die grossen Schätze unserer Litteratur, vorzüglich der epischen und dramatischen. Auf zwei Weisen versucht man Zeit für das Nöthigste zu schaffen: 1) durch Entlastung des deutschen Unterrichts überhaupt, 2) durch Entlastung der oberen Classen, durch Zuweisung einiges Stoffes an die unteren Classen. Beiden Unternehmungen steht Herr Wilmanns nahe. Die Schlusserörterungen, welche er (Z. f. G. 1871 S. 250 ff.) seinen Recensionen der Lesebücher zufügt, lassen über seine Intentionen keinen Zweifel.

Ein Lesebuch, wie ich es oben beschrieben habe, würde nach seiner Meinung „der Jugend sehr nützlich sein“; aber in den deutschen Stunden möchte er nicht verpflichtet sein, es zu benutzen; „er würde nicht wissen, woher er die Zeit dazu gewinnen sollte“. „Denn er meint, dass der deutsche Unterricht in den Meisterwerken unserer classischen Litteratur einen ihm eigenthümlichen Stoff habe“ und glaubt nicht, „dass der deutsche Unterricht so reich mit Stunden bedacht sei, dass er sie nicht ganz zu seinem Zwecke verwenden müsste.“

Man sieht, wohin es geht. Einzige Aufgabe des deutschen Unterrichts: pädagogische Verarbeitung der deutschen classischen Litteratur. Auch das deutsche Lesebuch und der deutsche Aufsatz zieht daher seine Stoffe. Zwar dienen sie zunächst nur der rhetorischen Entwicklung, zwar ist der deutsche Aufsatz nur eine rhetorische Uebung, der es „an sich gleichgültig ist, woher sie ihren Stoff nimmt“, aber um der Einheit des deutschen Unterrichts willen, sind ihr die übrigen gymnasialen Stoffe verschlossen.

2) Die Thätigkeiten, welche für den schwierigeren Theil unserer Litteratur — und wie vieles ist so schwierig, dass es die Fassungskraft der unteren und mittleren Classen bei weitem übersteigt! — vorzüglich aber für das Epos und Drama

nöthig sind, fallen natürlich in die obere Hälfte des Gymnasiums, ja die Natur der Sache drängt eigentlich das Meiste auf die letzte Stufe. Die Fülle des Stoffes droht da alle Reifen zu sprengen. Herr Wilmanns rath Entlastung durch Vorbereitung, indem man etwa dem Quartaner im möglichst engen Anschluss an die Dramen die Sage von der Iphigenie, Tell u. s. w. darstellt und aneignet. Wie viel leichter wird er später die Handlung des Dramas übersehen und die Gefahr vermeiden, „vom Stoff bewältigt, für den ästhetischen Genuss unempfänglich zu sein“! Einzelne Abschnitte kann man auswendig lernen lassen, Begebenheiten und Züge aus dem Leben unserer Dichter kann man mittheilen.

Ich acceptire den Hauptvorschlag der zweiten Gedankenreihe; und ich glaube, er bringt Gewinn. Ich wünsche, dass das Lesebuch der unteren Classen die „Fabeln“ der grossen Dramen erzählt; der Verfasser des Lesebuches müsste dann freilich, wie Herr Wilmanns bemerkt, „nicht nur Sammler, er müsste vor allem auch Autor sein“: ein deutscher Lamb, der den tales from Shakespeare Erzählungen aus Goethe und Schiller nachbildete. Natürlich müsste auch hier eine sorgfältige Auswahl und Pensenvertheilung stattfinden. Und die Erzählung der Geschichten im Anschluss an die Stücke überhebt das litterarische Lesebuch der oberen Classen der Sammlung der Quellen nicht. — Mit den Mittheilungen einiger Begebenheiten und Züge aus dem Leben mehrerer Dichter glaube ich aber wird wenig für „Entlastung“ erreicht. Die zusammenhängende litterarhistorische Beleuchtung des Werdens und Wachsens unserer grossen Litteratur hat von diesen Notizen wenig Vortheil, wenn sie überhaupt hängen bleiben. Und diese Mittheilungen werden sich doch füglich nur an die Dichter halten, von denen das Lesebuch Gedichte bietet; der Canon aber berticksichtigt wenige.

Wollte ich die andere Ansicht auch acceptiren, so würde ich damit eine Position verlassen, die ich nun über ein Jahrzehnt eingenommen habe, wo Tausende mir zur Seite stehen. Man wird mir nicht verargen, wenn ich nicht so ohne weiteres fahnenflüchtig werde.

Aber die Wilmannsche Ansicht ist auch nicht von gestern;

und sie scheint an Mächtigkeit zu gewinnen. Beleg kann sein das Landsberger Programm des vorigen Jahres: es enthält auf 32 Seiten unter dem Titel: „Der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen“ einen eingehenden, von der Wärme der Ueberzeugung durchdrungenen directen Versuch, als eigentliches „Pensum“ des deutschen Unterrichts die Einführung in das Verständniss unserer Nationallitteratur hinzustellen; die Arbeit ist auf weitgehendste Entlastung gerichtet. Und den Verf. Herrn P. Klaucke, empfiehlt das noch ganz besonders, dass er mit Kallikleischer *παρρησία* vor keiner Consequenz, die er sieht, die Segel streicht.

Hören wir ihn: Unsere Schüler sollen sich an der leitenden Hand ihres Lehrers in die Meisterwerke unserer classischen Litteratur etwa so einleben, wie Göthe und seine Strassburger Freunde in Shakespeare. Ziel ist hier wie dort: gründliche Kenntniss, hingebende Begeisterung, unbedingte Verehrung. Der Lehrer muss „den ganzen lebendigen Inhalt in die Seele der Schüler hineinarbeiten.“ Dazu ist Erklärung nöthig; im ganzen wird ja das jedesmalige Lesestück der Fassungskraft des Schülers angepasst sein; aber es muss doch, wie jedes Unterrichtsobject, auch darauf berechnet sein, ihn „in die Höhe zu ziehen“; und da werden sich eben Punkte genug darbieten, bald im einzelnen bald im ganzen, wo „die richtige Auffassung sich nicht so ohne weiteres einstellen will.“ Ueberall muss der Schüler dazu angeleitet werden, „die Frage zu beantworten: verstehst Du auch, was Du liest?“ Dem „Hineinarbeiten“ muss da noch ein „Herausarbeiten“ zur Seite treten, „durch Frage und Antwort, durch zusammenhängende mündliche Auseinandersetzungen, durch schriftliche Arbeiten zu Hause und in der Classe“ (S. 25 ff.).

Kritische und ästhetische Raisonnements sind verpönt. „Es ist Pflicht der Schule, jede kritische Regung zurückzuhalten“. Es genügt, wenn der Schüler einst bei dem Urtheil bedeutender Kritiker von sich mit Leonoren sagen kann: Ich freue mich, dass ich verstehen kann, wie sie es meinen. Und das erreicht er, wenn er in den classischen Werken „heimisch ist“. Von dem Vorschlag, schulmässig präparirte Auszüge aus der aristotelischen Poetik zu behandeln, hofft er „be-

stimmt, dass er recht wenig Anklang finden wird“. Auf die Gründe seiner Abneigung und Hoffnung „kann er nicht näher eingehen“. (Vgl. oben S. 310 ff.)

Die Frage, ob das Nibelungenlied mittelhochdeutsch gelesen werden soll, hat Wilmanns für den Verfasser entschieden: Nein!')

Auch Litteraturgeschichte wird verbannt, wenn auch mit Bedauern zugestanden wird, dass diese Ansicht erst „auf recht wenig Anstalten“ durchdringen will. Aber diese Disciplin „bildet einen der grössten Uebelstände des deutschen Unterrichts“; „sie stiftet sehr grossen Schaden“. Der Verf. hält „alles dies“ für hinlänglich von R. v. Raumer, Heiland, Landfermann, Rieck, Schrader auseinandergesetzt“. Der Vorschlag, „litterargeschichtliche Bilder“ an die Stelle zu setzen, „unterliegt wenigstens zum Theil denselben Bedenken und wird keinen Beifall finden“. (Vgl. oben S. 293 ff.)

1) Vgl. dessen Ansicht in der Zeitschr. f. G. 1871, 181: „Man sagt wohl, das Mhd. müsse gelehrt werden, damit die Jugend eine Idee von dem Leben ihrer Sprache erhalte: man lasse nur die Werke der nhd. Litteratur (im Lesebuche) so, wie sie aus der Feder ihrer Verfasser hervorgegangen sind und gewöhne die Schüler, sprachliche Eigenthümlichkeiten zu bemerken und unter richtige Gesichtspunkte zu fassen und sie werden von dem, was Leben einer Sprache heisst, eine sehr deutliche Vorstellung bekommen“. — Oefter als alle Schriftsteller des rhetorischen Lesebuchs wird ihnen Luther entgegentreten in Bibelübersetzung und Kirchenlied; Luther, der zwei Jahrhunderte lang ein classisches Ansehen genoss. Luther, „der zugleich alle Lieblichkeit, Zier, Ungestüm und bewegenden Donner in die Teutsche Sprache gepflanzt“ (Schottel); Luther, der *Germanicam linguam et exornavit plurimum et locupletavit et primam in ea laudem obtinet* (Sleidanus, den Bödiker für seine eigene Ansicht citirt), schwerlich dürfte es gelingen, ohne Kenntniss des Mhd. die Eigenthümlichkeiten dieser Sprache „unter richtige Gesichtspunkte zu fassen“. Ich glaube aber, dass es hier vor allem nothwendig ist, eine einigermassen deutliche Vorstellung von Natur und Stellung dieser Sprache im geschichtlichen Leben derselben zu erhalten. Luther hat für den deutschen Unterricht eben so grosse Bedeutung wie Lessing, Goethe und Schiller; sie liegt vorzüglich in seinem Verhältniss zur Sprachgeschichte. Aufklärung kann darüber nur in Prima gegeben werden; nur auf Grund der Auseinandersetzungen, die ich oben, Capitel 14, vorgeschlagen habe. So fällt nothwendigerweise das Mhd. nach Secunda. Vgl. oben S. 225. 232. ff. 244. 41. 269 f.

Weshalb die philosophische Propädeutik „mit dem eigenthümlichen Gegenstande des deutschen Unterrichts eine engere Verbindung haben sollte, als mit andern Disciplinen“, kann Herr K. „nicht einsehen“. Der Lehrer, den Trendelenburg verlangt: „der das Ganze der Disciplinen hinreichend übersieht“, könne auch der des Lateinischen oder der Religion sein. Der Unterricht wird auf die formale Logik beschränkt und für sie 1 Stunde von dem Deutschen in Prima abgetrennt. Eine Zusammenlegung dieses formalen Unterrichts mit einem andern wird nöthig gefunden. Vgl. ob. S. 200 ff. 331 f.

Es sei möglich, dass die für den deutschen Unterricht übrig bleibenden 2 Primastunden nicht ausreichen; aber „erst werfe man doch aus demselben heraus, was nicht hinein gehört und so sehr viel Zeit in Anspruch nimmt“. (S. 16). Was wird aus dem deutschen Aufsatz? „Vor allen Dingen sind die Uebungen des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks sämmtlichen Lehrern in geordneter Weise zu übergeben!“ Jetzt ist der deutsche Lehrer mit Arbeiten überbürdet und er mischt sich in Dinge, die ihn nichts angehen. Er überlasse die Stellung homerischer, naturbeschreibender u. s. w. Themata, die Correctur dieser Aufsätze seinen Collegen. Es ist ein krüppelhafter Organismus, wo das Auge die Arbeit der Hand verrichten muss.

Jede lateinische, griechische Stunde muss zugleich eine deutsche sein. (Vgl. ob. S. 93 ff. 145.) In jeder ist es Pflicht des Lehrers, auf correcten, angemessenen, gewählten deutschen Ausdruck zu halten; in zusammenhängenden Berichten den Grad der Aneignung des Gelesenen und Gelernten, vorzüglich der Privatlectüre, zugleich aber auch den Stand deutscher Sprachgewandtheit zu prüfen, in selbständigeren Aufsätzen die Unterrichtsstoffe ausbeuten zu lassen. Auch der Lehrer des Deutschen hat diese Aufgabe, aber nicht mehr als die andern. Die Zahl der ihm zuzuweisenden Aufsätze hält sich in gesundem und gerechtem Verhältniss zu dem der andern Fächer.

Die nöthige stilistische und logische Bildung, um die Anweisungen und Besserungen im Formalen, welche dem Schüler überhaupt förderlich sind, darzubieten, muss schlechterdings jeder Lehrer besitzen. Eine gesonderte Behandlung

des Stils, eine isolirte Beschäftigung mit den Regeln der Inventio und Dispositio ist thöricht; weitläufige rhetorische Belehrungen und Uebungen sind verwerflich. Das für den jedesmaligen Gegenstand nöthige Formale muss der Fachlehrer sagen. Denn jeder Lehrer ist nach dieser Seite hin auch Lehrer des Deutschen, Lehrer deutschen Ausdrucks, Lehrer methodischer Anordnung. — So Herr Klaucke.

Man fühlt, dass trotz des jugendlichfrischen Zuges, der diese resoluten Gedanken beherrscht, eine Consequenz doch nicht gezogen ist; was gegen die isolirte und für die allseitige Behandlung der Rhetorik vorgebracht wird, passt ganz genau auch auf die — formale Logik. Jeder Lehrer vollzieht logische Operationen, jeder muss die logische Bildung haben, um in seinen Disciplinen den formalen Gehalt aufweisen zu können. Darum begriff der Verfasser auch nicht was denn der Lehrer des Deutschen besonders und ausschliesslich damit zu thun habe. Er verfiel wie wir bei der Rhetorik nach der begrifflichen Sonderung auf die Eröffnung möglicher Zusammenlegungen. Dazu haben wir ein Recht; er muss die Logik streichen, wie die Rhetorik. Offenbar stützen sie bei ihm nicht Principien — sondern Trendelenburg. Hat sie sachliche, objective Stützen, diese von dem Litteraturbetrieb begrifflich gesonderte, praktisch an einen sachlichen Unterricht anzulehnende Logik, so dürfen wir wohl dieselben auch für die Rhetorik in Anspruch nehmen, mit der kleinen Modification, dass hier der nächste Halt der Anlehnung: der Unterricht in der deutschen Litteratur ist.

Wie stellt sich Klauckes Vorschlag in der Ausführung? „Bei der Mathematik und Religion können Zweifel obwalten.“ Für die übrigen Gegenstände werden alles in allem 8 jährliche deutsche Aufsätze angenommen: 2 erwachsen aus dem lateinischen, 2 aus dem griechischen, 2 aus dem deutschen, 2 aus dem historischen Unterricht. Der Ordinarius bestimmt die Termine.

Die Censuren erhalten eine allgemeine Rubrik, coordinirt dem Betragen und Fleiss: „deutsche Sprache“; jeder Lehrer giebt hierfür seinen Urtheilsbeitrag; Meinungsverschiedenheiten, so darf man wohl schliessen, werden wie bei „Fleiss“ durch den redigirenden Ordinarius applanirt. — Man könnte vielleicht

fragen: liegen ebenso natürliche Veranlassungen vor, dass der Schüler in der formalen Geschicklichkeit des Ausdrucks und der Anordnung bei den einzelnen Lehrern sich verschiedenen zeigt wie im Betragen?

Der Verf. ist in der Lage, eine ganze Phalanx von Auctoritäten zum Schutze seiner Ansicht, die schon seit fast 30 Jahren lebt und „das Thema der ganzen Abhandlung ist“ (S. 18) heranzuführen. Ph. Wackernagel war es zuerst, welcher in seiner kleinen Schrift: der Unterricht in der Muttersprache (Vgl. S. 106 ff.) „eine directe schulmässige Einrichtung“ forderte, die jeden Lehrer verpflichtete, „etwa vierteljährlich ein- oder zweimal sich der Uebung seiner Schüler in schriftlicher oder mündlicher Darstellung besonders anzunehmen.“ Landfermann: „Jeder Lehrer muss darauf hinwirken. Besonderen Lectionen diese Aufgabe vorzugsweise zuzuthellen ist ein grosser Missgriff.“ Wendt: „Warum sollte nicht auch einmal der historische Lehrer einen Aufsatz corrigiren?“ Schmid: „Nur derjenige Lehrer kann die Aufgabe zweckmässig, mit Rücksicht auf den Inhalt des vorangegangenen Unterrichts wie auf die Leistungsfähigkeit der Schüler wählen und die Arbeiten mit richtigem Urtheil corrigiren, der den betreffenden Unterricht selbst zu geben hat: die Aufsätze sind also weder ein besonderes Vorrecht, noch eine besondere Bürde für den Lehrer des Deutschen.“ Schrader: „Indem man die Uebungen im Sprechen und Schreiben hauptsächlich dem deutschen Unterricht zuschob, belud man diesen mit einer übermässigen Aufgabe, welche freilich innerhalb der gewöhnlichen Stundenzahl nicht zu lösen war.“ Er fordert namentlich im Anschluss an die Privatlectüre überall schriftliche Arbeiten, „die theils zur besseren Ausbeutung des Lehrstoffes dienen, theils den Schüler zur selbständigen Verwendung desselben hintüberleiten sollen“. Auch Rieck will keinen besonderen „Sprachmeister und Stillehrer im Deutschen.“

Die Vortheile liegen auf der Hand: die unbequemen Lamentationen der Lehrer des Deutschen über unverhältnissmässige Arbeitslast, über Unauskömmlichkeit der Zeit hören auf; alle Jahr sind zwei Aufsätze zu corrigiren, die dem ein-

zigen Zweck der Verarbeitung der Litteratur dienen, das lässt sich ertragen; die andern haben dieselbe Arbeitslast. Und der früher nach allen Seiten auseinandergezerrte Lehrer hat sein eines, einiges Fach. Er ist weder mehr der „Hans in allen Gassen“, noch der „βασιλικὸς ἀνὴρ“; er hat nicht herumzuhorchen, nicht Brosamen zu betteln; er hat nicht das Zerstreute zu sammeln, fallen gelassene Fäden aufzunehmen, er hat sein Pensum. Und zu demselben bedarf er keiner exceptionellen, „königlichen“ Ausrüstung. Er sei ein — gebildeter Mann; und es ist gut. Aristoteles, Cicero, Quintilian brauchen ihn nicht zu beunruhigen, nicht Koberstein und Gervinus, nicht Adelung und Grimm. Das *discidium absurdum et reprehendendum*, ut alii sapere alii dicere doceant, hört auf; jede Gefahr, es könnte sich eine *inanis loquacitas* entwickeln, ist beseitigt; den ganzen Aufsatzunterricht beherrscht eine gesunde nüchterne Sachlichkeit; *rem tene, verba sequentur* (S. 21).

Wie einfach nun auch die Methode des deutschen Unterrichts! Keine andere gilt bei der „Hinein- und Herausarbeitung“ des Inhalts deutscher Dichtwerke, als wie sie an den altclassischen Schriftstellern geübt wird; ja Schiller lässt sich leichter behandeln wie Homer; man hat den Aufenthalt nicht, der durch Eintübung der Formenlehre und Mittheilungen über Antiquitäten erwächst. Alles hat noch gegenwärtiges Leben und die Sprache beherrschen wir und die Schüler.

Besondere Präparationen und Studien, über deren Umfang auch bisher so viel geklagt ward, hat der betreffende Lehrer gar nicht mehr nöthig. Er findet hoffentlich einen Canon der zu verarbeitenden Meisterwerke vor; sonst wählt er nach Neigung und Laune aus dem noch nicht Dagewesenen; er erklärt von seiner reiferen Auffassung aus und zieht die Jugend dadurch „in die Höhe“. Und weiss er nicht, wie er sich bei der Erklärung Schillers zu benehmen hat, da er ihn nicht als blossen Stoff zur Einübung und Wiederholung der Grammatik ansehen kann, wie seinen Homer, so springt ihm Götzinger helfend zur Seite, der ja ausdrücklich für diese „tüchtigen Lehrer“ sein Buch berechnet hat.

Genau betrachtet, läuft der radicale Vorschlag, den ohne die Unterstützung „hervorragender Männer“ der Verf. sich

gar nicht getraute, „mit solcher Entschiedenheit und Bestimmtheit“ vorzutragen, schliesslich — auf die Empfehlung des alten Schlendrians hinaus. Machen dem Lehrer des Deutschen; der seinen Viehoff oder Götzingen hat und einigen gesunden Menschenverstand und leidlichen Geschmack, die Jungen nun keine disciplinarischen Schwierigkeiten, so hat er wirklich die Sinecure, die ausgereifte und jugendlichem Idealismus abgeneigte Praktiker seit Jahrzehnten in ihm erkannt haben; selbst das letzte Schreckbild, der vierwöchentliche Aufsatz tritt nicht mehr so oft in den Gesichtskreis; sie acceptiren dankend.

Wie schön lässt sich jetzt auch das Fachsystem durchführen! Jetzt kann ein Lehrer das Deutsche von Sexta bis Obertertia in seiner Hand halten; alle Störungen und Conflictte sind vermieden; ein Canon ist nicht nöthig; der Lehrer arrangirt sich nach Echtermeyer und Götzingen für's ganze Leben. Zu diesen 10 Stunden noch 10 Latein in einer dieser Classen: beneidenswerthes Otium für's Alter! schöne Studien-gelegenheit für die Jugend!

Ein rhetorisches Lesebuch, für das die Stoffe zu bestimmen so viel Mühe macht, brauchen wir nicht. Es giebt keinen besonderen Sprach- und Stillehrer, der es verwerthen könnte; eine neue Simplification des Unterrichts: Vereinfachung des Bücherapparats! Sprachmeister sind alle Lehrer; sollen das Lesebuch etwa alle benutzen, wenn sie in Folge der schulmässigen Einrichtung den Beruf fühlen „sich der Uebung in schriftlicher oder mündlicher Darstellung besonders anzunehmen?“ Eine Schwierigkeit würde jedenfalls bei dieser allseitigen Benutzung vermieden: nie brauchte es vorzukommen, dass der Lehrer des Deutschen geschichtliche oder technologische Thematata tractirte; jeder Stoff wird von dem betreffenden Fachlehrer behandelt; was an der Darstellung des durch seinen Unterricht Bekannten aus rhetorischen Gründen belehrend und merkwürdig ist, sieht er; denn so ist die Voraussetzung: jeder gebildete Lehrer ist im Besitz aller schulgerechten Weisheit über Stil- und Compositionslehre; und was er sieht, empfiehlt er zur Nachbildung und Verwerthung.

Jedoch die Idee ist zu verlockend und nach allen Seiten

beglückend, um nicht zur grössten Vorsicht zu gemahnen. Welches Mass von störrischem und gleichgiltigem Wesen müsste man bei den Lehrern des Deutschen voraussetzen, um es erklärlich zu machen, dass ein alle Sorgen lösender Gedanke seit 1843 unausgeführt blieb, bis nun von neuem mit aller „Entschiedenheit“ auf Erfüllung gedrungen wird.

Und wirklich zeigen sich sehr bald in seinem Gefolge Misslichkeiten und Uebelstände; man muss sehen, ob sie sich beseitigen lassen. Was wird z. B. aus dem bisher üblichen deutschen Aufsatz des Abiturienten, der nach der Prüfungsordnung die Fähigkeit beurkunden soll, einen bekannten Gegenstand mit eigenem Urtheil aufzufassen und wohlgeordnet, in klarer, richtiger und gebildeter Sprache darzustellen? wer stellt das Thema? wer corrigirt ihn? wer trägt die Verantwortung für schlechte Leistungen auf diesem formalen Gebiet?

Der Verf. müsste antworten: alle tragen bei einem Misserfolg einen Theil der Schuld. Und was die Form der Themenaufstellung und Correctur anbelangt, so liesse sich ein Ausweg denken, der seltsam aussehen mag, weil er neu ist, aber der deshalb noch nicht absurd ist: Der Lehrer hat 3 Themen dem Provinzialschulrath vorzuschlagen. Nach der neuen Idee participiren 4 Lehrer vorzüglich an der Ausbildung deutscher Rede; es kann kein wesentlicher Misstand erwachsen, wenn von jetzt ab 4 Themata vorgeschlagen werden; die Lehrer des Lateinischen, des Griechischen, des Deutschen und der Geschichte liefern dem Director jeder eine Aufgabe ein, an deren Bearbeitung sichtbar werden kann, was das Reglement vorschreibt. Der Lehrer, in dessen Ressort die Wahl des Königl. Commissarius das Examenthema fallen lässt, corrigirt die Arbeit. Für den sachlichen Erfolg ist er, für den formalen, alle verhaftet.

Eigentlich treibt aber doch die Consequenz des aufgestellten Gedankens darauf, beim Examen, wie beim Unterricht von allen besonderen Veranstaltungen Abstand zu nehmen, welche die formale Geschicklichkeit des Schreibens berücksichtigen. Diese Fertigkeit muss im Examen wie im Unterricht in allem, was der Schüler in deutscher Rede von sich giebt, zum Vorschein kommen: in der schriftlichen mathe-

mathematischen Arbeit wie in dem mündlichen Exposé über mathematische Gegenstände, in allen Uebersetzungen aus den fremden Sprachen ins Deutsche, in den religiösen und historischen Vorträgen. Was verlangt man weiter? Wird sich nicht in der Art, wie der Abiturient seinen lateinischen Aufsatz anlegt, wie er seine mathematischen Deductionen entwickelt, wie er sich nach einigem Besinnen über ein historisches Thema mündlich auslässt, wie er durch einen analytischen Blick eine verschlungene Periode schnell in die wesentlichen Glieder zerlegt und nach innerem Verhältniss dem deutschen Sprachgefühl entsprechend in neue Verbindung setzt: wird sich nicht aus allem dem erkennen lassen, ob er gelernt hat, sich klar, richtig, gebildet auszudrücken, mit Urtheil aufzufassen und die Gedanken wohl zu ordnen?

Der Vertreter des *Rem tene, verba sequentur*, dessen Gedanken wir dialektisch prüfend nachschritten, um zu sehen, ob sie nicht irgendwie zu Absurditäten führen, könnte höchstens für das Examen noch den einen Wunsch haben, dass dem Abiturienten eine regelmässige Gelegenheit gegeben würde, über die Art, wie er den Inhalt der gelesenen und durchgearbeiteten griechischen, lateinischen, französischen und deutschen Schriftsteller in sich aufgenommen hat, einen Beweis zu liefern. Er übersetzt eine neue oder schon gelesene Stelle. Sieht man, könnte unser Realist sagen und wir stimmen ihm hierin ausdrücklich bei, sieht man daraus alles, was Erfolg der Lectüre classischer Autoren sein soll? Oder tractiren wir etwa gar die Classiker nur um formaler Zwecke willen, um dem geistigen Blick die Behendigkeit zu verschaffen, dass er schnell und correct die grammatischen Bezüge und die durch den Zusammenhang geforderten Bedeutungsmodificationen der Wörter übersieht, oder um deutsche Sprachgewandtheit zu üben — oder um die grammatischen Regeln und Vocabeln festzumachen? Nur bei Homer und Horaz wird beim Examen manchmal Gelegenheit zu prüfen, in welchem Umfang und in welcher Tiefe der Inhalt beherrscht wird. Und auch hier bleibt es vielfach bei Fragen nach Belegen für dieses oder jenes horazische Metrum, für diese oder jene metrische oder grammatische oder lexicalische Singularität, bei Fragen nach

den Ueberschriften und dem Hauptinhalt der homerischen Bücher. Ist dies genügend, um erkennen zu lassen, ob der Schtüler bei allem einzelnen angehalten ist zu fragen: verstehst Du auch, was Du liesest? den Zusammenhang nach vorwärts und rückwärts festzuhalten, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu sondern, grössere Abschnitte in eigenen Worten verständlich, klar und correct zu reproduciren, das an zerstreuten Stellen Gelesene, aber zur Aufhellung eines Gegenstandes Nützliche zu sammeln, zu sichten und geordnet zu verwerthen. Und was erfahren wir von der Weise, wie der Schtüler an der Hand des Lehrers in Sophokles, Plato und Demosthenes, Goethe und Schiller eingedrungen ist? Ist es bei der jetzigen Einrichtung des Examens nicht möglich, dass die Lehrer Jahre lang die „Classiker“ zu weiter nichts benutzen, als Lesarten und Parallelstellen zu besprechen und grammatische, lexicalische und metrische Observationen zu machen und mit einzelnen Notizen zu kramen?

Der „Realist“ muss wünschen, dass das Examen dartüber Gewissheit verschaffe, wie weit der Schtüler sich über dergleichen Armseligkeiten erhoben, wie weit er es in der wirklichen Aneignung fremder Geistesschätze gebracht, wie weit er lesen gelernt hat. Und so muss der Realist doch wieder zu einem in deutscher Sprache abzufassenden Aufsatz zurückkommen; er dient ihm zunächst nicht zu einem Mittel, die Sprachgewandtheit zu prtüfen, sondern die Befähigung abzuschätzen, Gelesenes seinem Inhalt nach zu reproduciren oder für neue Gesichtspunkte auszubeuten. Natürlich wird sich an der ganzen Weise der Behandlung und des Vortrags auch das Mass der stilistischen und logischen Ausbildung bestimmen lassen: und so dient an zweiter Stelle auch dieser Aufsatz neben den mündlichen Uebersetzungen und den Berichten über Gelerntes der Beurtheilung rhetorischer Geschicklichkeit. Und er liefert auf diesem Gebiet dann sogar eine glückliche Ergänzung der andern formalen Specimina, gegen welche die Richtung, die isolirter Behandlung der Rhetorik abhold, allseitiger aber freund ist, gewiss nichts haben wird. Wirkliche Gewandtheit im Gebrauch der Rede wird sich ja in allem,

was der Examinandus spricht, zeigen können; aber soll man über jede Unbeholfenheit im Ausdruck und in der Gedankenführung sofort den Stab brechen? sie kann beim Sprechen in augenblicklicher Befangenheit einen entschuldbaren Grund haben. Die Billigkeit legt es nahe, dem Schüler daneben eine Gelegenheit zu bieten, wo er in grösserer Ruhe und Freiheit sich bewegen kann: man wird ihn auch schriftlich sich deutsch äussern lassen müssen; und zwar ausser der mathematischen Sphäre. Die mathematische Arbeit reicht nicht aus, um den Grad der stilistischen und logischen Fertigkeit, den die Schule mit all ihren Unterrichtsmitteln entwickelt hat, ausreichend festzustellen; der Gegenstand ist zu abstract und an formelhaft gehärtete Wendungen gebunden. Nun würde die Benutzung religiöser und historischer Stoffe unnütze Deckungen und Wiederholungen erzeugen. Der passendste Gegenstand für einen deutschen Examenaufsatz scheint demnach, auch wenn wir die formalen Bedürfnisse berücksichtigen, die Lectüre der letzten Zeit zu sein. Nunmehr ergänzt sich schön Vortrag und Aufsatz: hier Reproduction und Verwerthung des Gelernten, hier des Gelesenen.

So hätten wir also für den deutschen Examenaufsatz doch nur wieder 3 Themata nöthig: ein lateinisches, ein griechisches, ein deutsches: die drei beteiligten Lehrer steuern sie bei; der Director unterbreitet sie; der Schulrath wählt aus. Es entstehen keine Schwierigkeiten und Nonsense.

Aber wir werden noch weiter gedrückt. Wird nicht die lateinische Lectüre schon durch den lateinischen Aufsatz vertreten? kann er nicht auch die griechische Lectüre, nicht die antike Geschichte benutzen? soll man denselben Gegenstand nun noch einmal auch für die deutsche Ausarbeitung offen halten? So bleibt die deutsche Lectüre und möglicherweise die griechische; sie ist ein für lateinischen und deutschen Aufsatz gleich nutzbares Gebiet. Sollen nun die Vertreter dieser beiden Fächer: des Deutschen und des Griechischen wechselsweise die Themata stellen? oder abwechselnd von den 3 zu proponirenden einmal dieser, einmal jener 2? oder jeder 1 und im ganzen nur 2? oder sollen wir das Griechische

und Deutsche in eine Hand legen, so dass die Themenstellung einem obliegt.

Wo sind wir plötzlich? Wie nahe haben uns die harmlosen kritischen Arabesken, welche wir um die trotzigen Gedanken zogen, die unsere ganze bisherige Position zu erschüttern drohten, zu derselben zurückgeführt.

Deutsche Aufsätze werden von beiden Seiten gefordert; Aufsätze im Schulleben, Aufsätze im Examen. Die Motive unterscheiden sich. Hier sind Schulaufsätze zunächst rhetorische Uebungen, und der Examenaufsatz ist zunächst Beleg rhetorischer Fertigkeit. Dort wird ein sachlicher Gesichtspunkt in den Vordergrund geschoben, der Aufsatz dient der Verarbeitung und gründlichen Aneignung des dargebotenen Lese-Stoffs, speziell der Controle und Vertiefung der Privatlectüre; er dient aber daneben auch — wie alles, was die Schule darbietet und fordert — der Entwicklung deutscher Rede; alle Stunden und Lehrer arbeiten daran. Hier ist für die gesunde und methodische Ausbildung derselben ein besonderer Fachlehrer angestellt, ein deutscher Sprachmeister und Stil-lehrer; er sucht, nach passenden Stoffen zu rhetorischer Arbeit ausschauend, den Anschluss an die geeignetsten Unterrichtsfächer, die sonst das Gymnasium bietet. Mit Berücksichtigung alles thatsächlich Vorhandenen und nach Abwägung der verschiedenen Zweckmässigkeiten schlossen wir den mathematischen und Religionsunterricht sowie die Lectüre der lateinischen Prosa von dem deutschen Aufsatz aus; so blieb vor allem die Lectüre der deutschen und griechischen und lateinischen Dichter; aber auch die griechische Prosa und die französische Litteratur und die Geschichte waren verwerthbar. So entstanden Vorschläge zu Zusammenlegungen in immer weiter absinkendem Grade der Rathsamkeit. Die von dieser Seite empfehlenswerthesten Zusammenlegungen stellen sich aber auch, wenn wir auf dem anderen Wege gehen, der einen diametral entgegengesetzten Anfang hat, zuletzt als zweckmässig heraus. Da dürfte zunächst, ehe man darangeht, die Principien zu discutiren, die Festlegung und Sicherstellung des von beiden Seiten gleich sehr als räthlich herausgestellten Gedankens ganz nützlich sein, des Gedankens, unter allen

Umständen dahin zu wirken, dass diejenigen Stunden und Fächer, an die der Aufsatzbetrieb am besten sich anlehnt, möglichst zusammengelegt werden. Unsere Gegner können sich gefallen lassen, dass wir ihnen diese Consequenz, die wir aus ihren Gedanken hervorgetrieben haben, geradezu aufnöthigen. Denn sie kommen so um viele Unbequemlichkeiten und Wunderlichkeiten, die ihr Vorschlag voraussetzt oder im Gefolge hat und die man gegen sie benutzen könnte, ohne weiteres herum. Es ist nun ganz gleich, ob es zu erwarten steht oder nicht zu erwarten steht, dass alle Lehrer gleich sehr rhetorisch geschult und theoretisch orientirt sind, um die nöthigen Belehrungen correct und klar geben und die nöthigen Uebungen sicher und praktisch anstellen zu können: es genügt, wenn der eine die erforderliche Bildung hat — dem sie auch die andere Seite zuwieis, der Lehrer der deutschen Litteratur. Läge darin eine Schwierigkeit, würde sie auch die andere Seite bedrücken; sie kann von dorthier nicht zum Gegenstand des Angriffs gemacht werden. Die Collisionen in der Behandlung des Rhetorischen durch viele, die Collisionen bei der Beurtheilung der Leistungen fallen weg. Freilich wirken alle Disciplinen zur Entwicklung deutscher Rede- und Schreibegewandtheit mit; aber einige vorzüglicher als andere; die vorzüglichsten liegen in einer Hand; der formale Werth, den der deutsche Aufsatz hat, wird ganz wie bei Gleichberücksichtigung aller Fächer, der reale Werth zwar nicht ganz so, aber annähernd so zur Erscheinung gebracht; dafür aber werden auch die Unzuträglichkeiten vermieden, die in der Voraussetzung gleicher Befähigung aller, in der Cooperation verschiedener für einen Zweck, in der Unklarheit über die Verantwortlichkeit des Einzelnen enthalten sind.

Und liegt die Sache erst einmal so, dann ist es am Ende sogar eine müssige Frage, ob „isolirte“ Stunden für den rhetorischen Unterricht anzusetzen sind oder nicht: der betreffende Lehrer wird die für den formalen Zweck nöthige Zeit aufwenden müssen, um das zu erreichen, wofür er die Verantwortung trägt. Und eine ebenso müssige Frage ist es, ob der deutsche Aufsatz mehr der Aneignung und Verwerthung des Lehrstoffs oder der Ausbildung der stilistischen und

logischen Fertigkeiten dient: beides greift so eng in einander, gehört so zu einander, wie Leib und Seele; es ist nicht möglich klar zu schreiben, wenn man nicht die Sache beherrscht; man beherrscht nur dann die Sache, wenn man sie verständlich zum Vortrag bringen kann.

Und wie steht es mit der Einheit des deutschen Unterrichts? Ja, es bleibt wie früher: Will man um dieser „Einheit“ willen die Sprech- und Schreibübungen nicht überhaupt beseitigen, so bleibt es, da wir über die begriffliche Sondernung des Rhetorischen und Litterarischen auf keine Weise wegkommen, bei der einem haarscharfen, strengen und sauberen Denker wenig Befriedigung gewährenden — Personalunion. Innerlicher wird die Einheit nur da, wo deutsch-litterarische Stoffe zu rhetorischen Uebungen benutzt werden: da haben wir die „organische“ Einheit von Stoff und Form. Wessen Gemüth nun so angelegt ist, dass er auch in dem Reiche des *ὡς ἐπὶ τὸ πολὺ*, des Lebens, der Erfahrung, der Wirklichkeit auf stricte Durchführung der begrifflichen Sondernungen sich steifen muss, ja der wird immer glauben „consequent“ zu sein, wo ihm nur die zu allem praktischen Thun nothwendige Biegsamkeit abgeht. Kurz: ich finde die in meinen früheren Erörterungen in Beziehung auf die rhetorischen Uebungen eingenommene Position weder durch Wilmanns noch durch Klaucke erschüttert.

Nur das eine habe ich erkannt, dass es gut sein wird, diejenigen formalen Regeln, welche für die rhetorischen Uebungen der Schule wirklich werthvoll sind, in geordneter Uebersicht zusammenzustellen, damit das geschehe, was allein, wie ich glaube, den Widerstreit der Principien auflösen kann, damit ersichtlich wird 1) wie nahe die „Rhetorik“ mit den von Trendelenburg gesammelten Elementen der aristotelischen Logik sich berührt; 2) dass es gut ist, der methodischen Einübung dieser Regeln eine bestimmte Zeit im Schulorganismus auszusparen, und zwar im Zusammenhang mit der in ihrer Selbständigkeit und Berechtigung zum Theil weniger angetasteten Logik; 3) wie viel Aussicht man hat, dass „jeder Lehrer“ mit diesen Elementen „philosophischer Propädeutik“ vertraut sei. *Πολλά ἐστὶ τὰ λόγῳ μὲν οὐχ οἷα*

τε δηλώσαι, ἔργῳ δέ. Noth aber thut es schon, einer gewissen Ueberschätzung des pädagogischen Werthes der „Sachen“, z. B. des Litterarischen einen Damm entgegenzusetzen und zurückzulenken zu denjenigen formalen Uebungen und Unterweisungen, die seit dem Zeitalter der Sophisten, die das ganze Mittelalter hindurch einen vorzüglichen Rang im Jugendunterricht behauptet haben, der Melanchthon und seine humanistischen Gesinnungsgenossen und Nachfahren die thätigste Aufmerksamkeit zuwandten: zu einer gesunden, von aller ciceronianischen Wortkünstelei und unehrlichen Rabulistik entfernten Rhetorik, über die man namentlich in germanistischen Kreisen viel zu spotten liebt¹⁾ Etiam bene dicere haud absurdum. Vgl. Cap. 9.

¹⁾ Vergl. z. B. das schon mehrfach citirte Programm von L. Geiger, Frankfurt a. M. 1870: Ueber deutsche Grammatik als Lehrgegenstand an deutschen Schulen, S. 32: „Warum sollte das Verständniss der sprachwissenschaftlichen Bewegung dieser Zeit der heranwachsenden Generation ganz verschlossen bleiben?“ — Man weiss, dass der Verf. durchaus der Meinung ist, dass es nicht verschlossen bleiben soll. (Vgl. S. 232—238.) Aber das Weitere hält er für eine einseitige und befangene Ueberschätzung des Sprachwissens, für eine Unterschätzung gewisser philosophischer Disciplinen: „Jedenfalls ist ein solcher Stoff unendlich (!) lohnender, als alle hochtönenden Künste der Rhetorik, Logik, Poetik — von der Metrik natürlich abgesehen —, Aesthetik und wie die schönen Dinge alle heissen mögen“. Wozu die Anstellerei, als ob man gar nicht mehr wüsste, wie diese „schönen Dinge“, diese „hochtönenden Künste“ heissen. Die Namen sind doch allbekannt, weil mit Ausschluss der Aesthetik Jahrtausende alt. Und ist es nicht fast lächerlich, die Metrik zwar für eine achtbare, der Erziehung nützliche Wissenschaft zu halten, die Poetik aber nicht? die Grammatik wohl, die Logik und Rhetorik, die Jahrhunderte lang neben ihr gingen in schwesterlichem Bunde zum Trivium geeint, diese aber nicht. Gram. loquitur, Dia. verba docet, Rhe. verba ministrat. Wie wenig Pädagogen giebt es doch, die lieber das lernen mögen, was bei unbefangener Betrachtung die Sache fordert, als die Sache meistern nach dem, was sie nun einmal gelernt haben! —

Jedenfalls ehe an eine „deutsche Grammatik“ noch zu denken war, wurden „ehrbarer und frommer Leute Kiuder“ „in der Kunst des Schreibens und der Verabfassung von Schriftstücken“ unterwiesen (vgl. Raumer Gesch. d. Päd. III, 49). Die erste noch sehr armselige „Teutsche Grammatica“ ist vom Jahre 1531, dann folgen zwei aus den

Nützlicher freilich als alle Regel bleibt das Beispiel. Prosaische Musterbeispiele für Erzählungen wie Beschreibungen, für Charakteristiken wie Betrachtungen, für ruhig berichtende wie für apologetische und polemische Abhandlungen soll das rhetorische Lesebuch bieten, das darum immer noch ein grösseres Bedürfniss ist, als eine Schulrhetorik.

Wir haben in Beziehung auf dasselbe nachgewiesen, welche Stoffe aus dem Bereich des Schulunterrichts und der Schullectüre es aufnehmen, welche ablehnen soll. Es bleibt die Frage übrig, soll alles, was keinen sachlichen Zusammenhang mit den Schuldisciplinen hat, aus demselben ganz fortbleiben?

Man wird sich principiell nicht dafür entscheiden können. Aus folgenden Gründen nicht: Man kann sich Prosaiker denken, die durch ihre stilistischen Vorzüge, sei es durch Gemüthsinnigkeit und Kernigkeit, sei es durch begriffliche Klarheit und Schärfe, sei es durch Anschaulichkeit und Plastik ein wahrhaft classisches Ansehen geniessen. An andern wieder wird sich gerade für Schulzwecke am besten deutlich machen lassen, was Wesen und Aufbau einer sachgemässen, wohlgegliederten Anordnung ist, zumal wenn sich ihre Arbeiten durch Leichtigkeit, Uebersichtlichkeit und verhältnissmässige Kürze auszeichnen. Ich meine: stilistisch rhetorische

70er Jahren; aber die „Canzleibücher, Rhetoriken und dgl.“ bilden schon am Ende des 15. Jahrhunderts und im Laufe des 16. „eine besondere kleine Litteratur“ (a. a. O. S. 28). Und früher so wie heute führte gerade das Bedürfniss des correcten Gebrauchs der Sprache zum schulmässigen Betrieb der Grammatik (a. a. O. S. 27. 48 ff. und Wilmanns Programm, 1870 S. 4 f.). Und einem gesund und gründlich gebildeten Manne, der ausserhalb germanistischer und rhetorischer Fachstudien steht, sollte es schwer werden, zu begreifen, dass es für allgemeine, höhere Bildung werthvoller ist, „ein Verständniss der sprachwissenschaftlichen Bewegung dieser Zeit“ zu besitzen, als correct und gebildet sich auszudrücken, als seine Gedanken klar und übersichtlich vorzutragen. Und letzteres zu lehren und einzuüben, meinten wir, sei die Aufgabe der hochtönenden Kunst der Schulrhetorik. Es ist von denjenigen, welche dem Schulunterricht wirklich förderlich sein wollen, unter allen Umständen Unbefangenheit des Blicks und Urtheils zu verlangen.

Gründe können Stücke, die ausser dem nächsten Schulinteresse liegende Sachen behandeln, in solchem Grade werthvoll machen, dass man es nicht über sich gewinnt, sie aus einem Lesebuch, das zunächst gerade diesem formalen Zweck gewidmet ist, wegzulassen. Man fühlt freilich sofort nach diesem Zugeständniss die Verpflichtung, die Beschränkung auf das Allervorzüglichste und eminent Instructive mit den dringlichsten Worten einzuschärfen, auch hier sich nicht von augenblicklichem Gutbefinden, sondern von der eingehendsten Prüfung des objectiven Werthes leiten zu lassen und nicht ohne die genügendsten Gründe indifferente Stoffe vor schulmässigen zu bevorzugen. Nützlich dürfte dabei eine Vergleichung vieler, sehr vieler Lesebücher sein; was alle oder die meisten nicht haben umgehen können, dürfte Anspruch auf besondere Berücksichtigung haben.

An erster Stelle classischen Werth als Prosaiker haben bekanntlich Luther, Lessing, Göthe. Sachen von Luther werden schon im litterarischen Lesebuch stehen. Lessing und Göthe muss das rhetorische Lesebuch berücksichtigen (man wird nicht auf die allgemeine Zugänglichkeit rechnen können, wie bei den Dramen), auch wenn sie keine Schulgegenstände besprechen, obwohl auch das seine Restrictionen fordert. An Lessing kann man so recht sehen, sowohl was es heisst, dass ein Schriftsteller ganz abgesehen von allem Stoff stilistische Mustergiltigkeit und Unentbehrlichkeit besitzt, als auch wie trotzdem aus stofflichen Gründen eins werthvoller ist als das andere. Es ist oft genug hervorgehoben, wie Lessing, was er auch in die Hand nimmt, interessant zu machen versteht, so dass plötzlich das ganze Gemüth des Lesers in Sachen lebt und webt, die vergilbt und verstaubt schienen. Mag er den Cardanus oder Caylus, den Simon Lemnius oder Batteux, die Laokoonsgruppe oder die geschnittenen Steine der Lippertschen Daktyliothek behandeln: überall tritt uns derselbe rührige, Leben sprühende, klaräugige, scharfdenkende Mensch entgegen. Er fasst und packt uns, was er uns auch vorlegt. Gleichwohl wird ein Schullesebuch sich zunächst an das halten, was in den Schulkreis fällt, also nicht an die theologischen Streitschriften, nicht an die Rettungen, nicht an

ein Stück von 14 Zeilen über die „Zerstretheit“ (Masius III, 373); aber an die homerischen Betrachtungen im Laokoon, an die Erörterungen über Sophokles' Philoktet, an die Abhandlung über die Fabel und: wie die Alten den Tod gebildet, an den Epilog zur Hamburger Dramaturgie und an eine ganze Reihe von litterarisch oder ästhetisch werthvollen Stücken aus diesem für die Schulen noch so wenig gesichteten und ausgenützten Buche. — Göthes „Novelle“ findet sich fast in jedem Lesebuche; aber auch viele Abschnitte aus Wahrheit und Dichtung, aus der italienischen Reise eignen sich zur Aufnahme: man würde z. B. vor dem Strassburger Münster, der Krönung Josephs II, dem römischen Carneval, der Schilderung des Neapolitanischen Volkes nicht zurückweichen dürfen, obwohl sie zunächst mit den angegebenen Schulgegenständen nichts oder wenig zu thun haben, weil es Göthe ist, der erzählt und beschreibt. Aber auch ihn muss man erstens nur auf den Gebieten hören, wo er Classiker ist, wo seine sinnlich aufgeschlossene und heitere Natur nicht zu verletzender Verkennung oder wohl gar Misshandlung ernster und grosser Gegenstände und Vorgänge ausschlägt¹⁾, und zweitens muss man das, was der Schule stofflich nahe liegt, bevorzugen und sich möglichst gegen das Nichtschulmässige sperren. Seine Betrachtungen über die Litteratur des vorigen Jahrhunderts, über ästhetische Gegenstände empfehlen sich durchaus.

Man kann weiter kurzweg sagen: Alle anderen Prosaiker darf man auf Gebieten, die von der Schule seitab liegen, nur soweit für das Lesebuch berücksichtigen, als — nun als man sie allen Ernstes auf eine und dieselbe Linie mit diesen classischen Prosaikern zu stellen gesonnen ist. Namentlich die neuesten Prosaisten sollten wie die neuesten Dichter nicht in die Schule geführt werden. Man halte sich auch hier an das Bewährte. Wer möchte dem westfälischen Hofschulzen von K. Immermann, wer dem Michael Kohlhaas von Heinrich v. Kleist, wer Grimmschen Märchen, Hebelschen Erzählungen aus dem Schatzkästlein,

¹⁾ Ueber die Kanonade von Valmy denke ich daher wie Wilmanns Z. f. G. 1871, S. 184. Vgl. oben S. 228.

wer Herderschen Parabeln die Thore verschliessen? Aber H. Steffens, Ch. Sealsfield, K. Vogt, W. H. Riehl, W. Alexis und unzählige andere sind nicht in dem Maasse Classiker, um durch Aufnahme von Sachen, die dem Unterricht fern liegen, den Schulbetrieb zu stören. Man soll überhaupt nur das sammeln, wobei man auf eine annähernd allgemeine Neigung der deutschen Lehrer und auf eine hinreichend breite Veranlassung zur Lectüre und Benutzung rechnen kann. Die Lesestücke müssen sich entweder empfehlen durch einen echt schulmässigen Gegenstand bei unanständigem, besser bei empfehlenswerthem Stil oder durch classischen Stil bei nicht zu grosser Entfernung des Gegenstandes von dem sonstigen Schulbereich. Das Platte, Seichte, Altkluge, Unklare, Verschwommene, Verstiegene, Aufgedunsene, Schwülstige, Tändelnde, frostig Witzige hat auf keine Weise ein Existenzrecht. Sachen von Garve, Mendelssohn, Möser findet man in allen Lesebüchern; und sie empfehlen sich durch mustergiltige Klarheit und Durchsichtigkeit, durch planvollen, sachgemässen Aufbau; und meist betreffen sie Gegenstände, die so recht im Interessebereich der Schule, wohl gar der rhetorischen Uebungsstunde liegen. „Die Nothwendigkeit des Ausdauerens“ u. s. w. und „Wie gelangt man zu einem guten Vortrage“ u. s. w. haben daher auch die neuesten Herausgeber des Hieckeschen Lesebuches mit Recht beibehalten. Aber schon Gellert, Rabener, Lichtenberg, glaube ich, kann die Schule ohne Schmerzen entbehren.

Hr. W. Sommer klagt (S. V), dass es ihm bei der sorgfältigsten Umschau nicht gelungen sei, „eine von einem unserer hervorragendsten Schriftsteller verfasste schulgerechte Chrie zu entdecken“; er bietet drei: eine von J. Fr. Schröder, zwei von M. W. Götzinger. Es hätte wohl auch nichts geschadet, wenn der Herausgeber mitten aus dem Schulleben heraus selbst als Autor aufgetreten wäre, um für die Stufe, welche auf dem Uebergang von Erzählungen und Beschreibungen zu Abhandlungen steht, diese eigenthümliche Schulform der Darstellung, die man möglichst bald abwirft und mit der sich daher ein irgendwie hervorragender Schriftsteller natürlicherweise nicht mehr befasst, in einigen mustergiltigen Beispielen

vorzuführen; und sollten es sinnig behandelte und gut ausgefeilte Aufsätze seiner Schüler sein. Ich stimme völlig mit der Meinung H. Bones überein, „dass eine Sammlung von kleinen Aufsätzen, wie wir sie von tüchtigen Schülern gemacht wünschen, dem deutschen Unterrichte und Aufsätze zur wesentlichen Stütze gereichen würde“. Es brauchten auch nur Skizzen zu sein: sie sollten im rhetorischen Lesebuch stehen.

Wundersam! das rhetorische Lesebuch umfasst das Bewährteste und Vorzüglichste — und ganz Schlichtes und Einfaches, wenn es direct der Praxis dient: Sachen von Göthe und Götzinger! Auch mustergiltige Dispositionen? auch diese, und zwar entweder von vorschwebenden Aufsätzen, die schulmässig sein würden, oder von reifen Werken classischer Schriftsteller; auch skizzirte Uebersichten über den wesentlichen Inhalt vielgestaltiger, bunter Werke, die in den Kreis der Schulbeschäftigung fallen, wie Göthes italienische Reise, Lessings Hamburger Dramaturgie.

Directe Beziehung auf den Aufsatzbetrieb bestimmte zuletzt die Auswahl. Da liegt wohl für den Aufsatz selbst noch die Frage auf den Lippen des Lesers: soll und darf er auch Stoffe aus dem „Leben“ behandeln? Klancke wendet sich gegen die „allgemeinen, moralischen Themata“, die „in der Theorie längst verworfen sind“, aber in der Praxis „weitans alle übrigen überwuchern“; auch wir haben davon Beispiele kennen gelernt; er wendet sich gegen sie noch einmal „schroff und entschieden“ (S. 12 ff.). Er will aber nicht alles seit 40 Jahren Gesagte wiederholen, „sondern nur auf weniges aufmerksam machen“. Es könne sein, dass die Themata unter Umständen werthvoll seien; aber die Gefahr der Verirrung und des Ausgleitens sei auf diesem schmalen und schlüpfrigen Wege zu gross, um nicht den Wunsch nahe zu legen, er ginge überhaupt ein. Und die „Erfahrung“ des Schülers sei zu klein, als dass er etwas Vernünftiges vorzutragen wüsste; und die Bearbeitung moralischer Themata bringe geradezu in moralischer Beziehung Schaden; „und wie kann man eine richtige, geordnete Darstellung erwarten“? sollten sie für die Anwendung und Verwerthung richtiger Divisionen und Partitionen werthvoll sein, so — — — „müssten

dem Schöler alle derartigen Anweisungen über Inventio und Dispositio erspart werden“!! Themata, welche „das Concrete der unmittelbaren Wirklichkeit und Gegenwart zum Gegenstande haben“, können „so ohne weiteres nicht zurückgewiesen werden“.

Allerdings nicht. Welche „Gefahren“ soll es auch wohl haben, die via triumphalis vom Brandenburger Thor bis zum Lustgarten zu beschreiben? Die Erlebnisse eines Feiertages, einer Excursion zu erzählen? Aber, kann man noch sagen, der Stoff zu den deutschen Aufsätzen muss ganz aus dem Unterrichte hervorgehen. Allerdings. Aber werden wir nicht durch den Unterricht auch darauf gedrängt, den Knaben an aufmerksame Beobachtung des ihn umschwirrenden Lebens zu weisen, das Mass der Aufmerksamkeit auf die einzelnen Dinge der ihm begreifbaren Welt auch wohl unsererseits zu controliren, um ihm neue Reizungen und Directiven geben zu können. Wie ich das meine? Was ist es denn, wodurch die Sprechweise der grossen antiken Prosaiker, wodurch uns der Stil Lessings und Göthes so bezaubert? Was weiter, als dass diese Menschen nicht ausschliesslich mit den schattenhaften und blassen Vorstellungen operirten, die uns aus den Wörtern, vorzüglich den gedruckten entgegen fliegen, sondern viel mehr mit kräftig aus der sinnlichen Welt selbst percipirten klaren und festen und lebendigen Anschauungen. Unser Jugendunterricht, der schon in den Jahren, wo das Kind deutliche und warme Bilder aus der Welt der Dinge in sich aufnehmen sollte, ausschliesslich oder hervorragend in der engen Stube am Faden des Wortes und Begriffes verläuft, wird immer in die Gefahr gerathen, dass das Auge der Kinder nicht hinlänglich entwickelt wird, dass sich unvermerkt jene hässliche Verkümmernng ausbildet, welche über alles, was zum Sehen und Fassen sich darbietet, wie mit übersichtigem Blicke un-
stet und hastig, ohne an dem Einzelnen zu haften, dahin fährt. Man sage nicht, die Schule gewöhne beim Lesen an die äusserste Sorgfalt, Peinlichkeit, Behutsamkeit und Eindringlichkeit: sie übt sie nicht den Dingen selbst gegenüber; sie übt sie nur an den Zeichen und nicht einmal an den Zeichen der Dinge selbst, sondern an den Zeichen all-

gemeiner und darum nicht mehr plastisch anschaulicher Vorstellungen.

Wie selten gelingt es daher selbst plastischen Schriftstellern wie Homer und Göthe ohne Zuthun des Lehrers den Sinn der immer nur an Worte und grammatische Bezüge gewöhnten Jugend sofort auf das mit Augen zu sehende und mit Händen zu fassende concrete Bild zu lenken! Ohne den Hinterhalt der Gewöhnung, das Auge auf anschauliche Bilder zu richten, die in aller concreten und sinnlichen Fülle im Geiste haften bleiben, bringen wir die Schüler schwer dazu, den grossen und originalen Meisterwerken des Stils in ihre lebendige Welt zu folgen. Ob der Schulunterricht, der an diesen Werken verläuft, nicht Grund hat, den Knaben an die liebevolle Beobachtung des Natur- und Menschenlebens zu weisen, aus welchem die grössten Stilisten, die Unterlage des Unterrichts sind, alle ihre Kraft gesogen haben?

Und auch der deutsche Unterricht im besondern drängt darauf hin. Was zeichnet die Stilübungen unserer Schüler so seltsam vor gutgeschriebenen Sachen aus? Ganz abgesehen von den latinisirenden Sprachverrenkungen eine gewisse Nebelhaftigkeit, man möchte fast sagen Greisenhaftigkeit der Diction; eine sterile Einförmigkeit; ein gekünsteltes und gedrehseltes Wesen; ein ungeschicktes Spiel mit halb und schief verstandenen Worten; die Untugend, sich überhaupt mit blossen platten und abgegriffenen Redensarten zu begnügen; selten ein frischer Zug lebendiger Gestaltung von Wort und Satz aus lebhafter, warm empfundener, alles zwingender Anschauung heraus. Vgl. S. 140 ff. Woher kommt das? von der überwiegenden Lesebildung, von dem Kramen mit Worten! Der Hauptgrund ist die Lostrennung des deutschen Unterrichts von der allein wahres und gesundes Sprachleben verleihenden, das Gemüth erfüllenden Anschauung. „Auch der vorzüglichste Mensch geniesst nur kümmerlichen Unterhalt, wenn er in die Fülle der äusseren Welt zu greifen versäumt, wo er allein Nahrung für sein Wachsthum finden kann“ (Göthe).

Man wird es danach nur billigen können, wenn in Quarta den Schülern neben Nachbildungen des Gelesenen auch auf-

gegeben wird, Selbsterlebtes zu erzählen, in Tertia auch Selbstgesehenes zu schildern.

Und Lehrer und Schüler werden es gern sehen, wenn das Lesebuch vorbildliche Beschreibungen und Schilderungen verwandter Gegenstände bietet. Soll der Schüler ein Gewitter schildern, das er mit seinem Lehrer erlebt hat, er mag gern eine, auch verschiedene Darstellungen über andere Gewitter in seinem Lesebuche finden. Soll er einen Sonnenaufgang beschreiben, es wird ihn freuen und unterrichten, wenn er auf geschmackvolle Weise einen Sonnenuntergang beschrieben sieht. Wird ihm aufgegeben, die Weise der Schwalbe zu belauschen und darüber zu berichten, so wird er sich gefördert fühlen, wenn ihm das Lesebuch von dem Leben der Spatzen oder Bienen erzählt. Besser wird er von der deutschen Eiche handeln, wenn er einen Aufsatz des Lesebuches über die Linde gelesen hat.

Die zufällig aufgegriffenen Beispiele deuten an, welche Stoffe für den Aufsatz und folgeweise für das Lesebuch taugen. Der Herausgeber eines Lesebuches wird auf diesem Felde vielfach wieder „Autor“ sein müssen, etwa wie W. Sommer, der in seinem Lesebuche aus eigener Feder z. B. bietet: Ein Frühlingsmorgen. Voller Frühling. Ein Novembertag. Sonnenuntergang im Winter. — Aber auch die classische Litteratur giebt für Nachahmung und Anlehnung Muster. Wo dürfte wieder ein besseres sein, als Göthe, der Virtuose in „der Verhandlung mit den Gegenständen“! Jede Beschreibung des Schülers kann sich aufbauen an der Weise wie Göthe beschreibt, mag es das Vaterhaus sein oder das Strassburger Münster, der Rheinfall bei Schaffhausen oder die Laokoonsgruppe (Vgl. Masius I, 351 f.). Aber auch die gemüthvollen und in den Naturlauf sinnig versenkten Betrachtungen von K. Harms (Masius III, 398 ff.) wird man in dem Schullesebuch gern sehen.

In Secunda treten wir schon in das Bereich der Betrachtungen, Charakteristiken, Abhandlungen. Darf der Schüler im deutschen Aufsatz der Tertia die Waldkapelle oder den Einzug der Truppen beschreiben, so wird auch in Secunda ge-

stattet sein, über Schwert und Wort, über Wiege und Sarg, Hand und Fuss, Kunst und Handwerk zu reflectiren.

Aehnliche Betrachtungen wird das rhetorische Lesebuch enthalten müssen. Denn es ist durchaus so, wie bei W. Sommer steht (S. 3): die Hauptarten des Aufsatzes müssen durch entsprechende Muster vertreten sein. Man wird, denke ich, in dieser Classe auch leichtere Begriffe bestimmen lassen. Man weiss, für wie wichtig, ganz abgesehen von dem Vater der Definition, der klar blickende Aristoteles diese Uebung hielt. Und wie nutzten die praktischen Römer in den rhetorischen Uebungen ihrer künftigen Advocaten und Staatsmänner die stoischen Definitionen! Es ist keine Frage, man kann sie nicht umgehen; in ihnen liegt ein bedeutendes Stück philosophischer, rhetorischer, mehr: allgemein menschlicher Zucht. Die Definition hebt die verschwommene Vorstellung des Ungebildeten erst zu der Klarheit, die den gebildeten Geist auszeichnet. Woher sollen die Begriffe genommen werden?

Frick a. a. O. XXVI: „Bei der Besprechung von Begriffen werden vorzugsweise solche gewählt, welche in näherem Zusammenhang mit dem Unterricht stehen“ (wir interpretiren, versteht sich: mit dem Unterricht, über welchen der Lehrer des Deutschen nach natürlicher Erwartung die Herrschaft hat) „und deren deutliche Erkenntniss und scharfe Begrenzung neues Licht über die sonst behandelten Gebiete verbreiten oder auch solche, welche über wichtige Seiten des menschlichen Lebens zu orientiren vermögen.“ Es wird ja mit den letzteren so sein, dass der Unterricht *ὁπωσδήποτε* darauf geführt hat. Herr Frick nennt beispielsweise: das Schöne, Phantasie, Kunst, Poesie, Genie, Organismus, classisch, wissenschaftlich, Religion, Bildung u. dgl. m. Vgl. ob. S. 161 ff. 168 A. 1. Auch Fr. Eiselen kommt in seiner inhaltsreichen Abhandlung über Lessings Laokoon als Lectüre in Prima (Wittstocker Progr. 1866) auf eine Reihe von Begriffen, wenn er auch nur so zu sagen eine „Umrisszeichnung“ für wahrscheinlich hält. Er zählt auf (S. 20): Vollkommenheit, Schönheit, Anmuth (Reiz), Ideal und Idealisirung, das Hässliche, Trauer, Mitleid,

Zorn, Schrecken, Abscheu, Ekel. Leichtere wird man, wie gesagt, nach Secunda werfen.

Wie auf Begriffe, so wird der Unterricht auch auf *θέσεις* führen, auf diese oder jene *ὑπόληψις παράδοξος τῶν γνωρίμων τινός*, der etwas Denkwürdiges und zum Nachsinnen Aufforderndes über Welt und Menschen vorgetragen hat. Scheidet sich der Lehrer nun nicht in ungesunder Schulmeisterei ganz von den eigentlichen Quellen der Bücherlectüre ab, so wird er zur Erklärung und Erläuterung eines solchen sinnvollen Wortes, eines Sprichwortes wohl auch, auf das der Unterricht führte, das Leben bertcksichtigen müssen. Und er kann von dem Schüler fordern, das Erörterte im Aufsatz wiederzugeben. Das Lesebuch wird auch hierfür Muster bieten müssen: Muster für Chren der Secundaner (S. o.), Muster auch für freiere Abhandlungen mit wirklich sachgemässer Gliederung, die alles Schablonenhafte flieht.

Der Schüleraufsatz wie das Lesebuchmuster haben sich jeder vor einem Fehler zu hüten. Das Lippstädter Programm vom Jahre 1863 S. 29 empfiehlt solche Themata als geeignet, „welche sich auf die höchsten Güter der Menschheit beziehen“; wir wollen umgekehrt sagen: je weiter sie von dieser steilen Höhe entfernt sind, je harmloser, einfacher, nüchterner, schlichter sie sind, um so besser eignen sie sich zu Aufsätzen des Schülers, zumal wenn er ausser seiner Lebenserfahrung auch seine Geschichtskennntniss und seine Lectüre verwerthen kann. Je mehr das moralische Thema das Heiligste und Tiefste bertührt — um so mehr ist es verfehlt. Aber ich wüsste nichts vorzubringen gegen Aufgaben, wie: *Gutta cavat lapidem non vi, sed saepe cadendo*. Dem Tod entrinnt, wer ihn verachtet, doch den Verzagten holt er ein. Ein unnützig Leben ist ein früher Tod. Und setzet ihr nicht das Leben ein, nie wird euch das Leben gewonnen sein. *Die Elemente hassen das Gebild der Menschenhand. Rusticane vita an urbana potior*. Des Lebens ungemischte Freude ward keinem Irdischen zu Theil. Ende gut, alles gut. Morgenstunde hat Gold im Munde¹⁾. Und werden die Sätze zarter, ernster, er-

¹⁾ Die Alten waren robuster in den allgemeinen Themen, die sie der

habener, tiefer: — so mag sich der Schtler mit einer Paraphrase begnügen und den Beweis lassen.

Das Lesebuch soll sich vor Plattheit und Seichtheit hüten. Für seicht und armselig halte ich z. B. schon den beliebten Aufsatz von Bischof Draeseke: Geringes, die Wiege des Grossen. Es biete entweder dürre Skizzen mit directester schulmässiger Beziehung — oder recht Gediegenes; das Edelste, Ernsteste und Würdigste ist gerade gut genug¹⁾.

Jugend zumutheten. Quintilian bietet z. B. II, 4: *ducendane uxor, petendine sint magistratas.* Und Aristoteles Top. I, 14: *πότερον τοῖς γονεῦσι μᾶλλον ἢ τοῖς νόμοις πειθαρχεῖν, ἂν διαφωνῶσιν. πότερον κόσμος αἰδῖος.*

¹⁾ Uebrigens ist natürlich Plattheit auch keine Empfehlung für die Themata zu Schüleraufsätzen. Was soll man z. B. zu Aufgaben sagen, wie sie sich bei Adolf Heinze, Prakt. Anleitung zum Disponiren 1869 finden: Ueber die Bedeutung der Photographie. Ueber die Nutzbarkeit der Kartoffel. Was sichert uns unser Fortkommen in der Welt? Ueber die Berechtigung der Menschen, die Thiere zu dressiren. Was veranlasst noch immer so viele Menschen zur Thierquälerei? Gedanken bei Betrachtung eiserner Ritterrüstungen. Licht- und Schattenseiten der Gasthäuser. Kleider machen Leute. Warum wäre es nicht gut, wenn wir unser Lebensgeschick voraus wüssten? — Ueber das erste der beiden letzten Themata schrieb bekanntlich auch Rabener, über das zweite auch Gellert; das Lesebuch wird von diesen Aufsätzen keinen Gebrauch machen können.

R e g i s t e r.

Die Zahlen bezeichnen die Seiten, die kleineren (^{1.} ^{2.} ^{3.}) die Anmerkungen.

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Adelung 71. 86. 87. 88. 243. 273. Aeschylus 173. 175. 177. 181. Aésop 274. 284. Agricola, Rud., 21. 160. 162. 203. Alexanderlied 267. Alexis, W., 393. Andreae, V. 205. Annolied 48. Ariost 44. Aristoteles 9. 16. 18. 19. 26. 133. 149¹, 159. 169. 170¹. 171¹. 172¹. 180. 183¹. 189. 198. 200. 201. 203. 284. 291. 292. 310—332. 398. 400. Arnd, J., 205. Arndt, E. M., 66. 78. 79. 249. 250. Arnim, Achim v., 81. Artus 79. Aventinus, s. Turmair. Ayrer, Jac., 271.</p> <p>Baco, Fr., 9. 48. 57. 116. 167¹. 291. Bartsch, K., 92². Basedow 285. Baumgarten, A. G., 284. 290. Baumgarten, J., 56¹. 68. 69. Becker, K. F., 72. 73. 109. 111. Benecke 84. Benfey 82¹. 90. 217¹. Bernays, J., 316. Bernhardy, G., 360. Bibel 9. 23. 27. 41. 49. 50.</p> | <p>Birken 205. Boccaccio 20. 44. Bödiker 139¹. 376¹. Bodmer 42³. 74. 75. 274. 275. 312. Böhme, J. G., 47². Boje 76¹. Boileau 68. 69. 273. 281. 312. 370. Bone, H., 394. Boner 84. Bonitz 36¹. 236. 237. Bopp, Fr., 82. 83. 88. 91. 217¹. Borck, v., 282. Bratuscheck 17¹. 52¹. 56¹. Brawe 284. Breitinger 274. 275. Breviarium Romanum 24. Brockes 206. Brumoy 282. Buchner, A., 205. Buckle 57. Burckhard, Jac., 20. 21. 54. 55. Bürger, G. A., 76¹. 249. 343. Burke 290.</p> <p>Caesar 28. 257. 363. 367. Camerarius 17. 20. Caroline von Darmstadt 62. Cartesius 172¹. Cassiodor 182¹. Caylus 171. 190. 391. Chamisso, Ad. v., 249. 251. 343. Christian von Mecklenburg 61¹.</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- Cicero 13. 18. 19. 20. 23. 26. 27.
 28. 32¹. 39. 48. 125. 127. 128.
 130. 132. 133. 136. 137. 139¹.
 144. 148. 151. 152. 155. 178.
 179¹. 183. 184¹. 187¹. 2. 192. 202¹.
 203. 230. 257¹. 301. 314. 352.
 371.
 Clajus, Joh., 43. 71.
 Claudius, M., 249.
 Colshorn 342. 343. 366.
 Cornille, P., 9. 35. 68. 69. 273.
 285. 292. 370.
 Cronck 283.
 Curtius, G., 215. 236². 241.

 Dach, S., 205.
 Dante 59. 79.
 Demosthenes 26. 31². 3. 35. 36. 38¹.
 127. 140. 184. 189. 201.
 Destouches 282.
 Diderot 68. 69. 285. 287. 288. 370.
 Diesterweg 73. 110.
 Dietrich von Bern 42. 262.
 Dietz, Ph., 269.
 Diodotus 133.
 Dionysios Holicarn. 339.
 Docen 80². 85.
 Donatus 49. 112.
 Dorothea von Weimar 46. 48.
 Dräseke 400.

 Ecbasis 265.
 Echtermeyer 94¹. 342. 381.
 Eckhart 54. 74.
 Edda 74. 80. 85. 86. 91². 261. 262.
 263. 264. 280. 343.
 Eiselen, Fr., 398.
 Erasmus 15. 21. 24. 41. 169.
 Ernst, Herzog, 264. 267. 365.
 Etzel 262.
 Euripides 30. 256. 308. 323. 326.
 327.

 Fichte 78.
 Fischart 208. 270. 272.

 Flemming, P., 205. 268. 272.
 Fouqué 26.
 Frauer 221.
 Freidank 75.
 Freiligrath 250.
 Freitag, G., 257.
 Frick, O., 259. 398.
 Friedrich II., König von Preussen,
 62. 225. 278. 279.
 Friedrich Wilhelm I., König von
 Preussen, 62. 225.
 Fröhlich, A. E., 343. 344.

 Gantter 56¹. 57. 58. 59.
 Garve 162. 393.
 Geibel, Em., 343.
 Geiger, L., 234². 283¹. 289¹.
 Gellert 249. 283. 284. 393. 400¹.
 Gentzel 343.
 Gerstenberg 76.
 Gervinus 26.
 Gesner, J. M., 26. 29. 54. 56¹. 58.
 62. 64. 104.
 Giesebrecht, L., 362.
 Gladstone 360.
 Gleim 250. 275. 284.
 Göckingk 308.
 Gödeke 271. 272. 274. 342. 343.
 366.
 Goldast 47. 71. 74.
 Goldoni 283.
 Goldschmidt, P., 338. 339.
 Görres 66. 81¹.
 Goethe 3. 26. 26¹. 29. 30. 62. 65.
 67¹. 68. 69. 71. 76. 79. 99. 103.
 116. 120. 153. 154. 165. 173. 205.
 206. 213. 225. 226—231. 242.
 244. 245. 247. 249. 250. 251.
 254. 255. 256. 258—261. 265.
 268. 274. 276. 279. 281. 283.
 285. 286. 288. 290¹. 292. 294—
 297. 299. 301—303. 306—308.
 311. 313. 315. 323. 341—343.
 347. 356—358. 360. 361. 370.
 391. 392. 394—397.

- Gottfried von Strassburg 78. 86.
 91^a. 267.
 Gottsched 16. 62. 71. 107. 115. 131.
 213. 225. 243. 265. 268. 270.
 272. 273. 274. 275. 279. 280.
 281. 282. 285. 294. 299. 312.
 347.
 Gottschedin 281. 287.
 Göttinger, M. W., 348. 381. 393.
 394.
 Graff 90^a.
 Grawer 48.
 Grimm, J., 58. 84—92. 107. 115.
 118. 168^a. 212. 213. 215. 216.
 217. 221. 243. 269. 273. 336.
 356. 392.
 Grimm, W., 84—86. 89—91. 392.
 Gruppe 250. 343.
 Gryphius, A., 268. 272. 274.
 Gudrun 236. 239. 240. 255. 257.
 261. 262. 264. 293.

Hadlaub 74.
 Hagedorn, Chr. L. v., 283.
 Hagedorn, Fr. v., 276.
 Hagen, K., 270.
 Hagen, v. d., 80. 81^a.
 Hagenbach 250.
 Haltans 47.
 Hamann 107. 115. 116.
 Hamilton 82.
 Harms, K., 397.
 Harsdörffer 205.
 Hartmann von Aue 47. 75. 86. 91.
 267.
 Hauff, W., 249.
 Haupt, M., 91.
 Haym, R., 357.
 Hebel 98. 249. 356. 392.
 Hecker, J. J., 57^a.
 Hedelin 312.
 Heiland 30. 259. 341^a. 376.
 Heine, H., 249. 343.
 Heinrich der Glichesaere 265.
 Heinrich v. Veldeke 75. 264. 267.
 Heinsius, D., 53.
 Heinze, Ad., 400.
 Heliand 89^a. 240. 263. 265.
 Helwig 48. 50.
 Herbart 30.
 Herder 26—28. 30. 65. 71. 75. 76.
 81. 86. 88. 91. 115. 116. 168.
 169. 227. 250. 261. 262. 266.
 273. 291. 294. 295^a. 347. 356.
 357. 358. 360. 393.
 Hermagoras 145.
 Herodot 35. 257. 299. 338. 339.
 Herwegh 343.
 Herz, Henriette, 81^a.
 Hesse, Eoban, 271.
 Hey, W., 343.
 Heyne, Chr. G., 26.
 Heyne, M., 90^a.
 Heyse, J. Chr. A., 72. 243. 273.
 Heyse, K. W. L., 72.
 Hildebrand, R., 90^a. 219.
 Hildebrand der Sage 42. 262.
 Hildebrandslied 74. 86. 262.
 Hiecke, R., 93—105. 108. 117. 120.
 123. 125. 145. 153. 156. 338.
 342. 360. 372. 393.
 Hoffmann, J. L., 271.
 Hoffmann, K. A. J., 141. 179^a. 183^a.
 215.
 Hoffmann, W., 229^a. 298.
 Hoffmann von Fallersleben 249. 267.
 268.
 Hogarth 290.
 Högel 56^a. 57.
 Hölty 249.
 Holtzmann 92^a.
 Homer 3. 14. 16. 17. 19. 26. 30.
 34. 37. 38^a. 80. 91. 122. 127. 141.
 143^a. 154. 155. 167^a. 169. 171.
 173. 189. 190. 216. 225. 227.
 228. 230. 232. 237. 241. 248.
 255. 256. 258. 260. 274. 276.
 291. 292. 299^a. 322. 323. 338.
 339. 359. 360. 361. 370. 383. 396.
 Hopf 271.

- Horaz 20. 27. 28. 32¹. 128. 188.
 213. 230. 256. 273. 280. 312.
 314. 370. 383.
 Humanismus 7. 16. 18. 20. 21. 24.
 25. 27. 41. 42. 46. 131.
 Humboldt, W. v., 26. 73. 314. 347.
 358.
 Hutten 42. 271.

 Jesuiten 13. 14. 15. 18. 25. 40.
 Iffland 283.
 Immermann, K., 392.
 Jonas, A., 343. 362—368.
 Isengrimus 89. 265.
 Isokrates 331. 143.
 Jung 48.
 Junius 74.
 Junkmann, W., 343.
 Justi, C., 283. 291.

 Kaiserchronik 267.
 Kampschulte, F. W., 271.
 Kant 9. 29. 62. 71. 116. 357.
 Karl der Grosse 224. 262.
 Karl VI. 225.
 Kaufmann, Al., 343.
 Keller, G., 343.
 Kern, Fr., 340¹.
 Kerner, J., 250. 343.
 Kind, Fr., 343.
 Kinkel, G., 343.
 Klaj 205.
 Klaucke, P., 375—394.
 Kleist, Chr. Ew. v., 283. 343.
 Kleist, H. v., 78. 343. 392.
 Klopstock, F. G., 42³. 76. 103. 225.
 227. 234³. 256. 261. 263. 268.
 269. 272. 273. 275—279. 280.
 281. 285. 287. 294. 343. 347.
 370.
 Knapp, A., 343.
 Koberstein, A., 103. 269.
 Kohlrausch 338.
 Kopsisch, A., 250. 343.
 Körner, Chr. G., 304. 347.
- Körner, Th., 79. 250. 251. 343.
 Kosegarten, L., 343.
 Kotzebue 288.
 Kromayer 48. 49.
 Krummacher, Fr. A., 343.
 Kulmann, Elis., 343.
 Kürenberg, der von, 264.

 Lachmann, K., 90—92. 221.
 Lafontaine 284.
 Lamb 374.
 Lambert von Aschaffenburg 264.
 Lambert ten Kate 86¹.
 Landfermann 376. 379.
 Lange, Friedr., 338.
 Lange, Fr. Alb., 167¹.
 Lange, S. G., 285.
 Lassberg, v., 80³. 92¹.
 Lavater 229.
 Lehrs, K., 360.
 Leibniz 54. 62.
 Lenau 249.
 Lericque, Jos., 229¹.
 Lessing, G. E., 9. 17. 26. 29. 64.
 68. 69. 76. 99. 103. 115. 120.
 151¹. 159. 167. 168. 169. 171.
 172. 173. 175¹. 190. 205. 211.
 213. 225. 227. 229. 230. 256.
 258. 259. 260. 261. 269. 273.
 274. 275. 279—292. 294. 296.
 299. 306. 307. 308. 311. 312.
 313. 316¹. 327. 331. 342. 356.
 357. 360. 391. 394. 395. 398.
 Libanius 134¹.
 Lichtenberg 393.
 Lillo, George, 283. 284.
 Linnig, Fr., 343.
 Livius 26. 28. 32¹. 257. 308. 338.
 339. 340. 367.
 Locke 57.
 Logau 268. 272. 284.
 Lohenstein 42³. 274. 275.
 Löwenstein 343.
 Lübben, A., 340¹.
 Lucretz 27. 91.

- Ludwig XIV. 25. 31². 61. 62. 131.
273. 282.
- Ludwig von Anhalt 45. 47. 48.
- Ludwigsleich 74.
- Luther 8—12. 18². 22. 24. 25. 27.
33. 37. 41. 43. 44. 49. 50. 50¹.
53. 55. 69. 71. 225. 227. 242.
243. 267. 268. 269. 270. 275.
294. 312. 347. 376¹. 391.
- Macpherson 57. 76.
- Manesse 74. 75. 79.
- Marbach 42.
- Mareschall 74.
- Marivaux 282.
- Marner 47.
- Martial 30. 168. 169.
- Martin, E., 239. 240. 241. 242. 267.
- Masius 372. 392. 397.
- Massmann 90¹. 250.
- Meier, G. F., 290.
- Meistersinger 85.
- Melanchthon 8—12. 16—21. 23. 39.
40. 51. 104. 116. 117. 125. 133.
144. 147. 148. 169. 203.
- Mendelssohn, Moses, 159. 283. 284.
290. 291. 311. 393.
- Meyer, H., 306.
- Meyer, J. F. v., 343.
- Meyfart 48.
- Mill, J. St., 57.
- Milton 57. 226. 274. 275. 280. 291.
292.
- Minnesinger 74. 79. 81¹.
- Molière 68. 69. 281. 285. 370.
- Montaigne 11.
- Montesquieu 62. 68. 69. 370.
- Moritz, K. Ph., 103.
- Moscherosch 42².
- Mosen, J., 250.
- Moser, K. F. v., 62.
- Möser, J., 393.
- Müller, Otfried, 188. 360.
- Müller, W., 90¹. 249. 250.
- Münster, Seb., 42.
- Mylius 281.
- Myller, Chr. K., 75. 80².
- Nagel 340.
- Neuber 274.
- Nibelungenlied 47. 75. 79. 80. 81¹.
85. 91. 92. 215. 224. 225. 227.
232. 236. 237. 239. 243. 255.
257². 261. 262. 263. 293. 308.
356. 357. 370. 376.
- Niclas, J. N., 55¹. 2.
- Nicolai, Friedr., 159. 283. 311.
- Niemeyer, Aug. Herm., 158¹.
- Niemeyer, Ed., 259.
- Niemeyer, Fr., 260.
- Nivelle de la Chaussée 287.
- North, Thomas, 347.
- Öberlin 75.
- Oelckers 343.
- Opitz, M., 16. 42². 46—48. 53. 131.
204. 205. 225. 263. 268. 271.
272. 273. 274. 275. 278. 279.
294. 347. 370.
- Ossian 76. 280. 357.
- Otfried 43. 74. 131. 263. 270.
- Ovid 363. 367.
- Palmenorden 46. 53.
- Petrarca 20. 44.
- Peutinger, C., 42.
- Pfarrus 343. 344.
- Pfeiffer, Fr., 92². 269.
- Phaedrus 284.
- Pidorit 136. 137. 144.
- Pilatus 264. 267.
- Pilgrim 264.
- Pindar 30.
- Pirkheimer 25.
- Pitt 57.
- Platen 250. 251. 274. 343.
- Platon 3. 19. 31². 35. 36. 38¹. 116.
127. 140. 155. 161. 162. 163.
164. 166. 167. 169. 171¹. 172.
179. 180. 187². 190. 201. 202.

203. 221. 227. 230. 314. 316.
329. 331. 361. 371.
Plautus 280. 282. 284.
Plinius 9. 18. 19.
Plutarch 308. 339. 346.
Pope 57. 283.
Pröhle 249¹.
Pyra 275.
- Quintilian** 9. 16. 18². 27. 38. 125.
132. 136. 152. 153. 156¹. 164.
178. 182. 183¹. 186. 192¹. 193.
202¹. 203. 229. 352. 400.
- Rabener** 393. 400¹.
Racine 68. 69. 370.
Ramler 284.
Rask, R., 83. 87.
Ratich, Ratichianer 48. 49. 51—55.
Raumer, Karl v., 13. 22. 33.
Raumer, Friedr. v., 316¹.
Raumer, Rud. v., 20¹. 73. 74. 76.
90. 92. 106. 117—124. 218. 221.
234². 245. 269. 342. 345. 346.
376.
- Rebhuhn, P.**, 271.
Reinaert 265.
Reinardus 265.
Reineke Vos 262. 265. 293.
Reinhart 89. 265.
Reinik 343.
Reinmar von Zweter 47.
Resenius 74.
Reuchlin, 31². 189. 271.
Rhenius 48.
Richardson 283. 284.
Richelieu 60. 62.
Rieck, Fr., 341¹. 376. 379.
Riehl, W. H., 393.
Rist, J., 205.
Rolandslied 267.
Romantiker 76. 77. 79. 170¹.
Ronsard 44. 45. 272. 273.
Rousseau, J. J., 11. 62. 68. 69. 370.
- Rückert, Fr.**, 249. 250. 251. 343.
Rühs, Fr., 60¹.² 63. 65. 66.
- Sachs, H.**, 79. 204. 268. 270. 271.
275. 294. 346.
Scaliger, J. C., 272. 311.
Schenkendorf 250.
Scherenberg 343.
Scherz 47¹. 75.
Schiller 16. 26¹. 62. 68. 69. 71. 76.
99. 103. 104. 141. 146¹. 147¹.
159. 171. 175¹. 191. 204. 206.
212. 225. 226. 227. 229¹. 230.
244. 249. 250. 253. 256. 258.
259. 260. 261. 269. 276. 279.
283. 285. 288. 292. 294. 295.
296. 297. 299. 300. 302. 304.
305. 306. 307. 308. 311. 313.
315. 328¹. 341. 342. 343. 346.
349. 355. 356. 358. 359. 360.
361. 370.
Schilter 47. 71. 74.
Schlegel, A. W. v., 77. 79. 80. 82.
86. 91. 103. 153. 154. 168². 251.
258. 304. 356. 357. 358. 360.
Schlegel, Fr. v., 69. 80. 81¹. 82.
91. 216. 358. 360.
Schleiermacher 4. 5. 38. 135. 156.
Schmeller 66. 89. 107.
Schmid 106. 379.
Schmidt, Aug., 240.
Schönaich 299.
Schöpflin 74.
Schottel 42². 50¹. 53. 71. 376¹.
Schrader 205². 255. 366. 376. 379.
Schröder, Fr. L., 283.
Schröder, J. Fr., 393.
Schupp 48. 51.
Schütze, G., 75.
Schwab, G., 99. 249. 250.
Schwabe 205.
Scott 57.
Sealsfield, Ch., 393.
Seidl 250.
Seneca 169. 282. 284.

- Seyffert, M.**, 14.
Shakespeare 3. 23. 26¹. 45. 57. 59.
 79. 148. 149. 159. 191. 232. 254.
 258. 259. 260. 261. 262. 282.
 285. 292. 296. 297. 308. 313.
 315. 343. 346. 359. 360. 371.
Simplicissimus 272.
Simrock 91. 250. 263. 267.
Sokrates 31³. 110. 116. 117. 159.
 161. 189.
Sommer, W., 393. 397. 398.
Sophokles 9. 30. 127. 141. 159. 169.
 171. 172. 173. 174. 175. 176.
 177. 181. 183. 188. 232. 256.
 284. 292. 313. 318. 319. 320.
 323. 324. 326. 327. 330. 357.
 359. 360. 370.
Spinoza 159. 285.
Spitta 343.
Stahr, Ad., 304¹.
Steffens, H., 393.
Steinbach, Erwin v., 76.
Stolberg, Fr., 229¹.
Strauss, Dav., 259. 271. 356.
Sturm, Johannes, 13. 15. 16. 18—22.
 41. 51.
Sturm, Julius, 343.

Tacitus 23. 42. 46. 68. 76. 189.
Tannhäuser 42.
Tasso 44. 273. 311.
Terenz 15. 16. 17. 18. 20. 24. 48.
 49. 50.
Teutleben, C. v., 46.
Thiersch, Fr., 19.
Thierry 68.
Thomasius, Chr., 54. 55.
Thukydides 26. 68. 127. 257.
Tieck, L., 79. 80. 81¹. 82. 86. 91.
 250. 258.
Tittmann 271.
Tituel, der ältere und jüngere, 80².
Trendelenburg 200. 331. 377. 378.
 388.
Triller 279.
- Trissino** 44.
Tschudi, Aeg., 42. 308. 349.
Turnair, J., 42. 43. 71.

Uhland, L., 81³. 89². 99. 212. 213.
 227. 244. 249. 250. 251. 261.
 264. 268. 274. 343. 345. 358.
Ulfilas 74. 263.

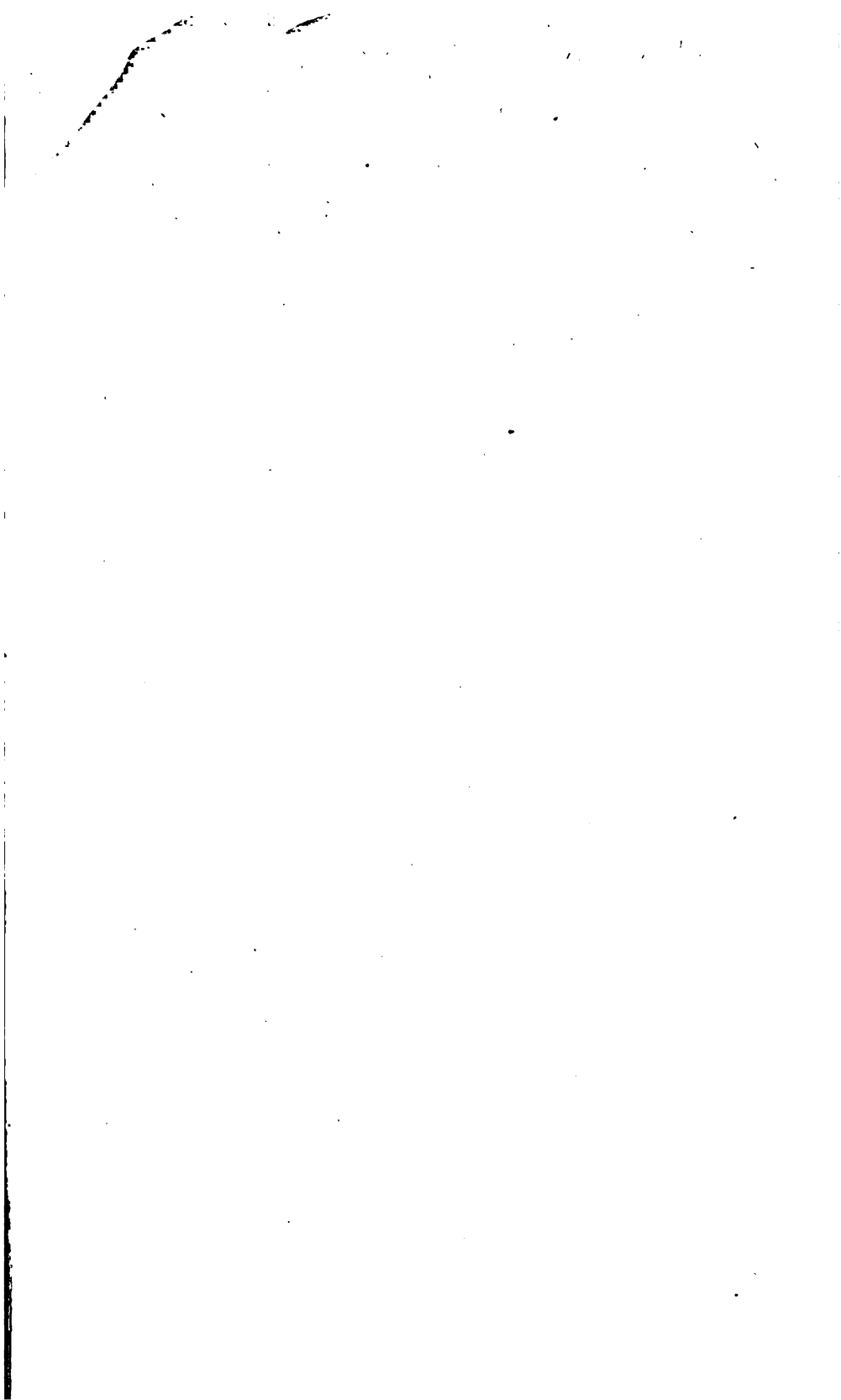
Vergil 16. 17. 26. 28. 32¹. 154. 169.
 230. 263. 274. 370.
Viehoff, 348. 381.
Vilmar 268.
Vogl 250.
Vogt, K., 393.
Voltaire 62. 64. 68. 69. 285. 292.
 370.
Voss, J. H., 26. 103. 217.
Vossius, J., 74.
- Wackenroder** 79.
Wackernagel, Ph., 53. 106—117.
 120. 123. 195. 270. 379.
Wackernagel, W., 91. 221. 234¹.
 270¹. 275. 356.
Waltharius 89. 264.
Walther von der Vogelweide 47. 81³.
 91. 215. 224. 225. 227. 232. 236.
 239. 243. 255. 257². 261. 267.
 293.
Weckherlin, G. R., 205.
Weisse, Chr. F., 259. 284.
Widukind 264.
Wieck 360.
Wieland 75. 230. 261. 279. 281.
 283. 285. 347.
Willmann, O., 337. 338.
Wilmanns, W., 118. 209. 213. 217.
 218. 233¹. 235. 236. 237. 239.
 243. 269. 338. 358. 365. 373.
 374. 376. 388. 390¹. 392¹.
Wimpheling, J., 42.
Winckelmann 26. 230. 274. 283.
 284. 291. 292. 305. 357. 359.
Wolf, F. A., 26. 91. 314. 347.

| | |
|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Wolf, Chr., 29. | Young 276. |
| Wolfram von Eschenbach 47. 75. 86. 91. 267. | Zacher 218. |
| Wunderhorn, des Knaben, 81. | Zarncke, Fr., 90 ¹ . 92 ² . 269. |
| Wurst 73. | Zedlitz 249. |
| Xenophon 33 ¹ . 42 ³ . 331. 367. | Zesen 205. |
| | Zingref 45. 46. 205. |
| | Zupitza 215. 239 ² . |

Druckfehler.

Man lese:

- S. 13, Z. 22: exercitationibus.
 - S. 78, Z. 2 von unten: Ausländerei.
 - S. 100, Z. 18 von oben: wichtige.
 - S. 130, Z. 9 von unten: Stunden.
 - S. 155, Z. 2 von unten: über.
 - S. 176, Z. 22 von oben: deren.
 - S. 185, Z. 21 von oben: prodiorthotischer.
 - S. 196, Z. 17 von oben: 18.
 - S. 210, Z. 13 von unten: bereitete.
 - S. 330, Z. 12 von unten: olov.
 - S. 352, Z. 2 von oben: zu (statt ja).
- Namenirungen sind im Register corrigirt.



Verlag der Weidmanns

Der deutsche

in der ersten Gymnasial

Ein Handbuch für Leh

enthaltend Theorie und Ma

Zusammengestellt aus den Erträgen
Unterrichts

von

Dr. Ernst Laas.

1868. gr. 8. Preis 1 Thlr.

Erörterungen

über

Deutsche Orthographie

zur

Begründung und Erläuterung der Schrift,

Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Orthograph

zum Schulgebrauch herausgegeben

von dem

Verein der Berliner Gymnasial- und Realschullehrer.

1871. 8. Preis 5 Sgr.

Mittelhochdeutsche Grammatik

nebst Wörterbuch zu

Der Nibelunge Nôt

und zu den Gedichten

Walthers von der Vogelweide.

Für den Schulunterricht ausgearbeitet

von

Ernst Martin.

1872. 8. 5. verb. Aufl. Preis 10 Sgr.

Altdeutsche Sprachproben.

Herausgegeben

von

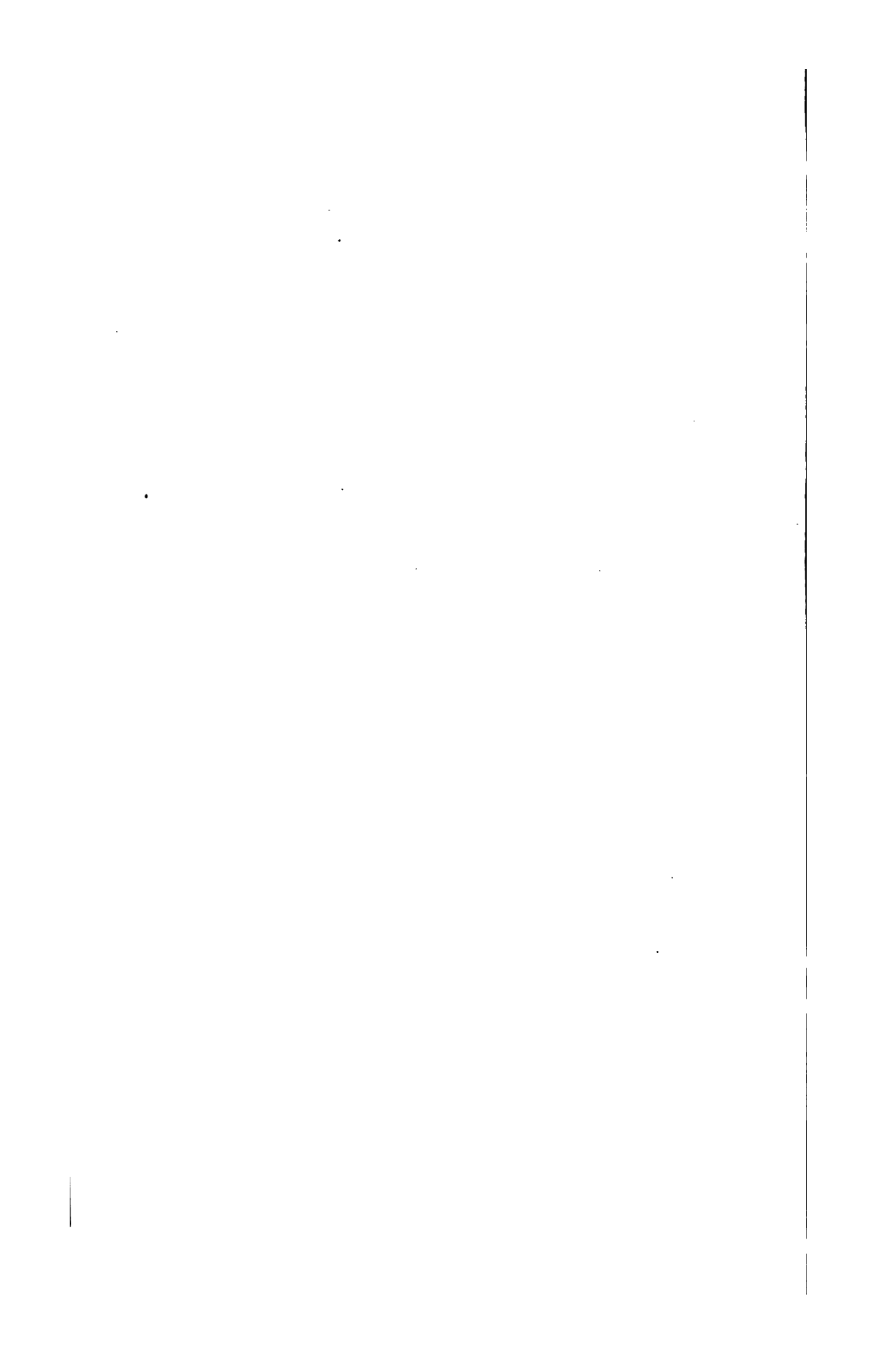
Karl Müllenhoff.

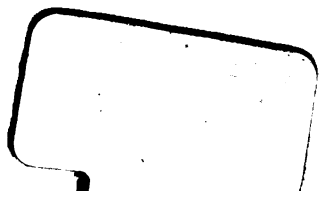
2. Auflage. 1871. gr. 8. Preis 20 Sgr

Verlag der Weidmannschen Buchhandlung (J. Reimer) in Berlin.

Druck von Trowitzsch und Sohn in Berlin.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100





Educ 1048.23
Der deutsche Unterricht auf höhere
Widener Library

005659824



3 2044 079 685 467